



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DEL RETARDO MENTAL  
LEVE DESDE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN  
PRIMARIA VENEZOLANA A PARTIR DE UNA  
MIRADA DE LA COMPLEJIDAD**

**Valencia, Diciembre de 2015**

**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DEL RETARDO MENTAL LEVE  
DESDE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA  
VENEZOLANA A PARTIR DE UNA MIRADA  
DE LA COMPLEJIDAD**

**AUTORA: MSC. MIRBA BAPTISTA  
TUTORA: DRA. AMADA MOGOLLÓN**

Tesis presentada como requisito de  
mérito ante la ilustre Universidad  
Carabobo para optar al título de  
Doctora en Educación

**Valencia, Diciembre de 2015**

**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**CONSTANCIA DE ACEPTACIÓN**

**PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DEL RETARDO MENTAL LEVE  
DESDE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA  
VENEZOLANA A PARTIR DE UNA MIRADA  
DE LA COMPLEJIDAD**

ASESOR TUTOR:

ACEPTADO EN LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN

POR: \_\_\_\_\_

DRA. AMADA MOGOLLÓN  
C.I.N°. V-4.070.192  
TUTOR

**Valencia, Diciembre de 2015**



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DEL RETARDO MENTAL LEVE  
DESDE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA  
VENEZOLANA A PARTIR DE UNA MIRADA  
DE LA COMPLEJIDAD**

Autora: Mirba Baptista

Tutora: Amada Mogollón

**Valencia, Diciembre de 2015**



# DOCTORADO



## ACTA DE APROBACIÓN

Por medio de la presente acta, se hace constar que la comisión Coordinadora del **Doctorado en Educación**, en uso de las atribuciones que le confiere el artículo N° 44, literal k), del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo, consideró que el proyecto de tesis doctoral titulado: **"DIVERSIDAD DEL NIÑO CON RETARDO MENTAL LEVE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA VENEZOLANA. HACIA UN EPISTEME CRÍTICO FENOMENOLÓGICO"**, Presentado por la ciudadana:

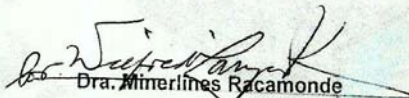
**Mirba Baptista**

C.I: 8.055.279

Reúne los requisitos exigidos para su aprobación.

La Dra. Amada Mogollón realiza la tutoría de este trabajo

En Bárbula, a los cuatro (04) días del mes de Abril de dos mil Trece.

  
Dra. Mimerlín Racamonde  
Coordinadora del Programa



Maldelys 2013-04-04  
Acta de Aprobación

... *La Universidad Efectiva*

Universidad de Carabobo, Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación  
Ciudad Universitaria Bárbula, Edif. FACE. Teléfono (0241) 867.41.20. [www.postgrado.uc.edu.ve](http://www.postgrado.uc.edu.ve)



# DOCTORADO

## ACTA DE APROBACIÓN DE CAMBIO DE TÍTULO

Por medio de la presente hacemos constar que el Proyecto Doctoral anteriormente titulado: **"DIVERSIDAD DEL NIÑO CON RETARDO MENTAL LEVE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA VENEZOLANA. HACIA UN EPISTEME CRÍTICO FENOMENOLÓGICO"**.

Presentado por la ciudadana:

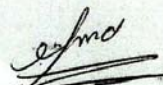
**Mirba Baptista**

Cedula de Identidad: **8.055.279**

Alumna del programa Doctorado en Educación, ha sido cambiado a: **"PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DEL RETARDO MENTAL LEVE DESDE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA VENEZOLANA, A PARTIR DE UNA MIRADA DE LA COMPLEJIDAD"**.

La Dra. Amada Mogollón realiza la tutoría de este trabajo.

En Bárbula, a los veintiún (21) días del mes de Abril del dos mil quince.

  
**Dra. Amada Mogollón**

Coordinadora del Programa



Maidelys 21/04/15  
Acta de Aprobación/ Cambio de Título



... La Universidad Efectiva



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**AUTORIZACIÓN DEL TUTOR**

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe Amada Mogollón, titular de la cédula de identidad N° V-4.070.192, en mi carácter de Tutora del Trabajo de Tesis Doctoral titulada: PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DEL RETARDO MENTAL LEVE DESDE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA VENEZOLANA A PARTIR DE UNA MIRADA DE LA COMPLEJIDAD, presentada por la ciudadana: Mirba C. Baptista, titular de la Cédula de Identidad N° 8.055.279 para optar al título de Doctora en Educación, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En Valencia, a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del año dos mil quince.

---

Firma.  
C.I. N°: 4.072.192



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**AVAL DEL TUTOR**

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe Amada Mogollón, titular de la cédula de identidad N° V-4.070.192, en mi carácter de Tutora del Trabajo de Tesis Doctoral titulada: PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DEL RETARDO MENTAL LEVE DESDE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA VENEZOLANA A PARTIR DE UNA MIRADA DE LA COMPLEJIDAD, presentada por la ciudadana: Mirba C. Baptista, titular de la Cédula de Identidad N° 8.055.279 para optar al título de Doctora en Educación, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En Valencia, a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del año dos mil quince.

---

Firma  
C.I. N°: 4.072.192



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DIRECCIÓN DE POSTGRADO**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**INFORME DE ACTIVIDADES**

Participante: MSc. Mirba C. Baptista      Cédula de Identidad: V-8.055.279

Tutora: Dra. Amada Mogollón      Cédula de Identidad: V-4.070.192

Correo electrónico del participante: mirba\_coromoto@hotmail.com

Título tentativo del trabajo: Diversidad del niño con Retardo Mental Leve en la educación primaria Venezolana, hacia un episteme crítico fenomenológico.

Línea de investigación: Evaluación, pedagogía, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo.

SESIÓN	FECHA	HORA	ASUNTO TRATADO	OBSERVACIÓN
1	06-02-14	10:00 am	Planteamiento del problema, Propósitos investigativos y justificación	Explicación de la tutora de como abordarlo
2	16-04-14	8:00 am	Planteamiento del problema, propósitos y justificación	Ajuste sobre lo realizado
3	24-09-14	10:00 am	Orientaciones para el estado del arte	Revisión y ajuste
4	28-11-14	10:00 am	Revisión de las observaciones del estado del arte	Revisión y ajuste
5	22-01-15	10:00 am	Orientaciones para la descripción metódica	Revisión y ajuste
6	25-02-15	9:00 am	Revisión de las observaciones metodológicas	Revisión y mejoras
7	29-04-15	9:00 am	Orientaciones para la aplicación de las entrevistas en profundidad	Explicación de la tutora de como abordarlo
8	03-06-15	10:00 am	Revisión de los textos arrojados por las entrevistas	Revisión
9	10-06-15	10:00 am	Orientaciones para la aplicación del proceso analítico	Explicación de la tutora de como abordarlo
10	17-06-15	10:00 am	Revisión de la interpretación y postura teórica	Revisión y ajuste
11	26-07-15	10:00 am	Presentación de la tesis completa	Revisión y ajuste

**Título definitivo:** Perspectiva pedagógica del Retardo Mental Leve desde la diversidad en la educación primaria venezolana, a partir de una mirada de la complejidad.

**Comentarios finales acerca de la investigación:** \_\_\_\_\_

Declaramos que las especificaciones anteriores representan el proceso de dirección del trabajo de Grado / Especialización / Tesis Doctoral arriba mencionado (a).

\_\_\_\_\_  
**Tutora Dra. Amada Mogollón**  
**C.I: V-4.070.192**

\_\_\_\_\_  
**Participante Mirba Baptista**  
**C.I: V-8.055.279**



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**VEREDICTO**

Nosotros, miembros del Jurado designado para la evaluación de la Tesis Doctoral titulada: **PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DEL RETARDO MENTAL LEVE DESDE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA VENEZOLANA A PARTIR DE UNA MIRADA DE LA COMPLEJIDAD**, presentada por: MIRBA BAPTISTA C.I. No. 8.055279, para optar al Título de Doctora en Educación, estimamos que la misma reúne los requisitos para ser considerada como: \_\_\_\_\_

Dra. Nilsa E. Pinto M.  
C.I. No. 3922615

Dr. Stalin J Toro H.  
C.I: No. 10720167

Dra. Lesbia E. Lizardo D.  
C.I. No. 3574686

**Valencia, Diciembre de 2015**

## **DEDICATORIA**

Primeramente a Dios que ha permitido darme vida para ver culminada esta meta, gracias por tus bendiciones. A mis padres Vicenta y Apolinar que desde el cielo me dan aliento mediante sus sabios consejos que en su momento me ofrecieron y aún siguen presentes en mí; a mi hija Fiorella Ángela para ofrecerle un modelo a seguir y demostrarle que la edad no influye para continuar estudiando y superándose en el trayecto de vida que nos corresponde vivir; a Ysbelia por brindarme palabras de motivación cuando era necesario continuar, mis niños, niñas y adolescentes con Retardo Mental, quienes han sido MOTIVO de inspiración a través del compartir en 26 años de servicio. Para cada una de las personas mencionadas mi homenaje.

## **RECONOCIMIENTO**

A la Dra. Amada por ser guía ejemplar en todo momento mediante la objetividad, a María Yudit por su apoyo incondicional para todo aporte que fuera necesario en cada uno de los momentos que se ameritó; a Nancy, Omaira y Orlando por permitirme hacer este viaje universitario a su lado con momentos de alegría, tristeza, incertidumbre, esperanza pero siempre con la FE puesta en Dios para culminar juntos esta travesía de construcción de conocimiento en cuanto a la tesis doctoral. Gracias.

## ÍNDICE GENERAL

	pp.
<b>LISTA DE INFOGRAFÍAS.....</b>	xvi
<b>LISTA DE CUADROS .....</b>	xvii
<b>RESUMEN.....</b>	xviii
<b>ABSTRACT.....</b>	xix
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	1
<b>CAPÍTULO</b>	
<b>I. VISIÓN INGENUA DE LA TEMÁTICA VIVENCIAL.....</b>	6
<b>Direccionalidad del Estudio.....</b>	6
<b>Intencionalidad General.....</b>	20
<b>Intencionalidad Específica.....</b>	21
<b>Abordaje Justificativo.....</b>	21
<b>II.-VISIÓN DE OTROS DESDE LOS REFERENTES TEÓRICOS.....</b>	27
<b>Comprensión del Estado del Arte.....</b>	27
<b>Contribuciones Epistémicas de Trabajos Doctorales.....</b>	30
<b>Mirada Retrospectiva en el Ámbito Internacional.....</b>	30
<b>Retrospectiva en el Ámbito Nacional.....</b>	36
<b>Ruta Teórica y Ontoepistémica.....</b>	40
<b>Panorámica a la Luz de la Teoría de Piaget: Aportaciones del Cognitivismo a la Diversidad del Niño con Retardo Mental.....</b>	41
<b>Revisión Teórica al Constructivismo de Vigotsky en la Diversidad.....</b>	48
<b>Perspectiva Comunicativa de Habermas.....</b>	52
<b>Visión Organizativa en la Complejidad de Morín.....</b>	59

Desde la Teorización a la Tipificación del Retardo Mental....	64
El RML y la Diversidad Cognitiva con Motivo de la Inclusión Educativa.....	72
La Educación Primaria en Venezuela y la Atención del Niño con RML.....	80
Reglamentación Universal en Materia Educativa.....	84
Mirada a la Regulación Nacional en Materia Educativa.....	86
<b>III. VISIÓN ONTOLÓGICA, EPISTÉMICA Y METODOLÓGICA.....</b>	<b>90</b>
Descripción Metódica.....	90
Naturaleza del Estudio.....	91
Visión del Método.....	92
Abordaje Metódico: Diseño de la Investigación.....	96
Fases del Diseño.....	99
Informantes Clave.....	101
Técnicas para la Recolección de la Información.....	102
Técnicas de Procesamiento y Análisis de la Información.....	103
Rigor Científico de la Investigación: Credibilidad y Transferibilidad.....	106
<b>IV. VISIÓN DESDE LA INTERPRETACIÓN Y SIGNIFICADOS DE HALLAZGOS DEL ESTUDIO.....</b>	<b>108</b>
Desde los Actores Sociales.....	108
Aportes desde una Visión Compleja de la Perspectiva Pedagógica del RML, en la Diversidad de la Educación Primaria Venezolana.....	144
<b>V. CONTRIBUCIÓN TEÓRICA DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO</b>	<b>151</b>
Visión Compleja del RML desde el Contexto de la Educación Primaria Venezolana.....	151

<b>Praxis Educativa de la Atención Pedagógica en la Diversidad.....</b>	<b>154</b>
<b>Formación Académica del Docente para la Atención Pedagógica en la Diversidad de Educación Primaria.....</b>	<b>162</b>
<b>Panorama de la Inclusión Escolar en la Diversidad del Aula Regular.....</b>	<b>166</b>
<b>Mirada a la Individualidad en el RML.....</b>	<b>169</b>
<b>REFLEXIONES DE LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>175</b>
<b>Elementos Teóricos desde la Postura Conformadora de una Visión Compleja.....</b>	<b>175</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>182</b>
<b>REFERENCIAS ELECTRÓNICAS.....</b>	<b>191</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>193</b>
<b>A: Modelo de la Guía de Entrevista Aplicada.....</b>	<b>194</b>
<b>Guía de Entrevista Semiestructurada.....</b>	<b>195</b>
<b>B: Redes Semánticas Derivadas de la Aplicación del Atlas Ti 5.....</b>	<b>196</b>
<b>C: Currículum Vitae de la investigadora.....</b>	<b>207</b>

## LISTA DE INFOGRAFÍAS

<b>INFOGRAMA</b>	<b>pp.</b>
<b>1 Hexágono Cognitivo.....</b>	<b>44</b>
<b>2 Constructivismo en la Inclusión del Alumno con Retardo Mental Leve desde la Diversidad de la Educación Primaria.....</b>	<b>52</b>
<b>3 Bucle Tetralógico de Morín.....</b>	<b>61</b>
<b>4 Mirada al Retardo Mental Leve desde la Complejidad de Morín.....</b>	<b>69</b>
<b>5 Círculo Hermenéutico y sus Fases.....</b>	<b>95</b>
<b>6 Fases de un Análisis Cualitativo. Adaptado de Muñoz (2005).....</b>	<b>105</b>
<b>7 Estructura Descriptiva del Actor Social N° 1.....</b>	<b>116</b>
<b>8 Estructura Descriptiva del Actor Social N° 2.....</b>	<b>119</b>
<b>9 Estructura Descriptiva del Actor Social N° 3.....</b>	<b>122</b>
<b>10 Estructura Descriptiva del Actor Social N° 4.....</b>	<b>125</b>
<b>11 Estructura Descriptiva del Actor Social N° 5.....</b>	<b>128</b>
<b>12 Teorización Develada de la Voz de los Actores Sociales..</b>	<b>153</b>
<b>13 Contribución Teórica del Componente Investigativo.....</b>	<b>174</b>



## LISTA DE CUADROS

CUADRO		pp.
1	<b>Clasificación del Coeficiente Intelectual de la Asociación Americana de Retardo Mental.....</b>	70
2	<b>Sistema de Categorías de Análisis.....</b>	110
3	<b>Identificación de los Informantes Clave.....</b>	112
4	<b>Entrevista con el Informante Clave 1.....</b>	113
5	<b>Entrevista con el Informante Clave 2.....</b>	117
6	<b>Entrevista con el Informante Clave 3.....</b>	120
7	<b>Entrevista con el Informante Clave 4.....</b>	123
8	<b>Entrevista con el Informante Clave 5.....</b>	126
9	<b>Estructura Descriptiva General: Contrastación de fuentes referente a la Perspectiva Pedagógica del RML. Análisis de la Categoría: Atención Pedagógica.....</b>	129
10	<b>Contrastación de la Categoría: Atención Pedagógica.....</b>	131
11	<b>Estructura Descriptiva General: Contrastación de fuentes referente a la Perspectiva Pedagógica del RML. Análisis de la Categoría: Diversidad.....</b>	132
12	<b>Contrastación de la Categoría: Diversidad.....</b>	135
13	<b>Estructura Descriptiva General: Contrastación de fuentes referente a la Perspectiva Pedagógica del RML. Análisis de la Categoría: Inclusión Escolar.....</b>	136
14	<b>Contrastación de la Categoría: Inclusión Escolar.....</b>	139
15	<b>Estructura Descriptiva General: Contrastación de fuentes referente a la Perspectiva Pedagógica del RML. Análisis de la Categoría: RML.....</b>	140
16	<b>Contrastación de la Categoría: RML.....</b>	142
17	<b>Contrastación de las Subcategorías Develadas de las Entrevistas.....</b>	143



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DEL RETARDO MENTAL LEVE DESDE LA  
DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA VENEZOLANA A  
PARTIR DE UNA MIRADA DE LA COMPLEJIDAD**

**Línea de Investigación:** La educación, pedagogía y didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo.

Autora: Mirba Baptista  
Tutora: Amada Mogollón  
Fecha: Noviembre de 2015

**RESUMEN**

Incorporar a los niños con retardo mental leve, forma parte de la propuesta de inclusión educativa liderada por la Organización de Naciones Unidas en la Declaración de Derechos de los Impedidos (1975) y en el documento Educación para Todos en el 2015 del año 1990, sirvieron de base al Estado venezolano para promulgar la Resolución 2005 en el año 1996, garantizando el ingreso, prosecución escolar y culminación de estudios a educandos con necesidades educativas. Estos antecedentes, propiciaron esta investigación. Se pretendió interpretar la perspectiva pedagógica del Retardo Mental Leve desde la diversidad en la educación primaria venezolana, a partir de una mirada de la complejidad. Los referentes teóricos surgen de documentos que aportaron la definición y características de este retardo, que condujo la incorporación de fundamentos dirigidos a mostrar la complejidad de la diversidad en la educación primaria desde la mirada de Morín (1990,1997, 2001,2008), a fin de ayudar a explicar la trilogía desorden-interacciones-orden requeridos en la organización de la inclusión educativa, a la luz de contribuciones teóricas de Piaget (1997), Vigotsky (1989), Habermas (1999), y la construcción de la visión ontológica, epistémica y metodológica enfocada en la investigación cualitativa apoyada en el método hermenéutico, empleó cinco informantes clave seleccionados a nivel nacional en escuelas de educación primaria, efectuándose entrevistas semiestructuradas; develando la necesidad de ofrecer atención pedagógica enfocada en la diversidad cognitiva de los estudiantes del aula regular mediante la tríada docente- trabajo en equipo-estudiante, que requiere la capacitación de los docentes, regulación de la matrícula, creación de equipos interdisciplinarios a nivel de escuelas primarias.

**Descriptor:** Retardo Mental Leve, diversidad, educación primaria, complejidad.



**UNIVERSITY OF CARABOBO  
FACULTY SCIENCES OF EDUCATION  
DIRECTION OF GRADUATE STUDIES  
DOCTORATE IN EDUCATION**



**PEDAGOGICAL PERSPECTIVE OF MILD MENTAL RETARDATION FROM  
DIVERSITY IN PRIMARY EDUCATION VENEZUELAN FROM A  
LOOK OF COMPLEXITY**

**Investigation Line:** Education, pedagogy and didactic their relation multidisciplinary with educative act.

Autor: Mirba Baptista  
Tutor: Amada Mogollón  
Date: November, 2015

**ABSTRACT**

Incorporate the children with mild mental retardation, is part of the proposal for inclusive education led by the United Nations in the Declaration of rights of disabled persons (1975) and document education for all by 2015 of 1990 year, served as the basis to the Venezuelan State to enact the resolution 2005 in 1996, guaranteeing income, school continuation and completion of studies to pupils with educational needs. This background, led to this research. Intends to interpret the pedagogical perspective of mild Mental retardation from diversity in Venezuelan primary education, from a look of complexity. The theoretical references arise from documents that provided the definition and characteristics of this delay, which led to the incorporation of foundations aimed to show the complexity of diversity in primary education from the point of view of Morin (1990,1997, 2001,2008), in order to help explain the trilogy disorder-interactions-Order required in the Organization of the educational inclusion, in the light of theoretical contributions (1997) Piaget, Vigotsky (1989), Habermas (1999), and the construction of ontological vision, epistemic and methodological focused on qualitative research supported in the hermeneutic method, employed five selected key informants at the national level in primary schools, making semi-structured interviews; unveiling the need to offer pedagogical attention focused on the cognitive diversity of students in the classroom regular through the triad teacher-equip-student work, requiring the training of teachers, the registration regulation, creation of interdisciplinary teams at the level of primary schools.

**Key words:** Mild Mental Retarder, Diversity, primary education, complexity.

## INTRODUCCIÓN

A partir de los años noventa, en el campo educativo, surgió el principio de educación inclusiva, auspiciado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994), en la Conferencia Mundial Educación de Necesidades Especiales: Acceso y Calidad, realizado en Salamanca, España; proclama que acoge, en escuelas regulares, a niños, niñas y jóvenes, independientemente de condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales o de otro tipo, cuya consigna muestra persistencia de inclusión hacia los colectivos en situación de mayor vulnerabilidad, en poblaciones que presentan Necesidades Educativas Especiales, las cuales, a menudo, ven postergada la atención requerida hasta no alcanzar otras prioridades.

Por tal razón, los países firmantes de la Conferencia, asumen el compromiso de abanderar la educación inclusiva; estrategia dirigida a responder los requerimientos del grupo poblacional con Necesidad Educativa Especial, excluido por décadas del sistema regular motivado a las condiciones personales y rasgos característicos físicos o cognitivos, quienes además veían insatisfechas sus pretensiones de insertarse en instituciones especiales, generalmente insuficientes, dado el número creciente de niños, niñas y adolescentes que presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Es prioritario entonces, cambiar profundamente el pensamiento y la enseñanza en los primeros años de escolaridad, potenciar la acción transformadora desde la base y dar apertura a la educación inclusiva. En este sentido, la educación primaria constituye la primera oportunidad de inserción escolar de niños y niñas que presentan una Necesidad Educativa

Especial, al iniciarse la aprehensión de conocimientos fundamentales relacionados con los procesos de lectura, escritura y cálculo, bases esenciales para la construcción de esquemas cognitivos que posibilitan la apropiación de los contenidos inmersos en las diversas áreas de aprendizaje.

En los espacios de las escuelas primarias, se plantea la atención convencional a niños, niñas y adolescentes, sin discriminación alguna respecto a las personas con Necesidad Educativa Especial, quien requiere ser desarrollada desde las aulas con sentido humanista y social; por ello, es importante tomar en cuenta la diversidad presente en la población escolar, que es poseedora de derechos y obligaciones, cuyas características personales, sociales, culturales como lingüísticas, deben respetarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este orden de ideas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007), mediante la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, (OREALC/UNESCO) en Santiago de Chile, apoya a los países latinoamericanos en el desarrollo de acciones con miras a lograr los objetivos de la Educación para Todos mediante aportes sustentados en derechos y promoviendo el enfoque de educación inclusiva.

Los objetivos y fines planteados en el ámbito educativo se direccionaron hacia la inclusión de niños y niñas especiales; ello incluye Retardo Mental Leve (RML) con intención de asegurarles permanencia y atención en las aulas regulares, empleando adaptaciones curriculares, tomando en cuenta aquellas necesidades personales de refuerzos afectivos, sociales, reconocimiento y valoración de capacidades, además las potencialidades favorecedoras del aprendizaje significativo enfocando visiones integrales, interdisciplinarias y sistémicas de la enseñanza.

Lograr estos fines, precisa de docentes poseedores de competencias y formación, en la realización de adaptaciones curriculares, dado que la

atención de niños y niñas con una Necesidad Educativa Especial, particularmente cuando se trata de RML, requiere la acción pedagógica mediadora; también acompañándolos en el proceso de aprehensión del conocimiento, estableciendo el clima comunicativo sustentado en afecto, confianza, amistad y teniendo presente la lentitud del aprendizaje producto de la condición de estudiantes especiales. Esto implica además, el empleo de estrategias acordes a la diversidad que propicien el aprendizaje dinámico y significativo.

El Estado venezolano, congruente con los acuerdos firmados en materia educativa a nivel internacional, por medio del Ministerio de Educación (1996), promulgó la Resolución (2005), donde se recomienda la inserción de estudiantes con NEE a las aulas regulares; esto trajo consigo la adaptación del proceso de enseñanza a esta innovación, que no tomó en cuenta el perfil del docente integral en relación al del docente de educación especial.

En esta perspectiva, se planteó la realización de esta investigación, bajo el paradigma cualitativo, con el propósito de interpretar la perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad de educación primaria, mediante la colecta de informaciones aportadas por informantes clave, quienes son docentes que laboran en escuelas venezolanas en el nivel de educación primaria.

La relevancia y significación del estudio, está determinada porque la misma busca develar el conjunto de componentes pedagógicos y didácticos facilitadores de la atención de estudiantes con RML, desde la diversidad en educación primaria, como perspectiva educativa que plantee los métodos y técnicas considerando las diferencias del estudiante. Asimismo, comparar el entramado de los aspectos cognitivos que conforman el proceso educativo de dicho retardo, con la diversidad presente en la educación primaria desde la visión de la teoría de la complejidad.

El trabajo de investigación se presenta en cinco (5) capítulos. El capítulo I aborda el fenómeno en estudio; muestra la direccionalidad, intencionalidad general y específica, justificación, relevancia y aportes, con la intención de ubicar la temática dentro de la realidad de las aulas inmersas dentro del bucle tetralógico desorden-interrelaciones-organización-orden en la visión de la complejidad de Morín (1999), al implementarse la inclusión escolar en la educación primaria regular.

El capítulo II, incluye los aportes de estudiosos versados en atención pedagógica, diversidad, inclusión escolar y RML que contiene antecedentes de trabajos doctorales, el fundamento epistemológico apoyado en Piaget, Vigotsky, Habermas y Morín; ello, facilitó el desarrollo de aspectos propios de la temática abordada, mostrándose además la relación palmaria mediante infogramas diseñados con la finalidad de concretar la relación de la teoría y el problema investigado.

En el capítulo III, se presenta la descripción metódica, naturaleza del estudio, una visión del método, abordaje metódico, diseño de la investigación, fases del diseño, informantes clave, técnicas para la recolección de la información, técnicas de procesamiento y análisis de la información, rigor científico de la investigación: credibilidad y transferibilidad. Estos aspectos condujeron a develar, de la voz de actores sociales, las subcategorías que facilitaron el análisis de la atención pedagógica del RML inmersa en el contexto de la educación primaria dentro del método hermenéutico y el apoyo del análisis cualitativo basado en la tecnología del software Atlas ti.

Por su parte, el capítulo IV, muestra la visión desde la interpretación y significados de hallazgos del estudio de la voz de los actores sociales, que revelaron la realidad de la problemática indagada y condujeron a formular las subcategoría facilitadoras de la interpretación hermenéutica, dando apertura además al capítulo V, en el cual se explana la contribución teórica del

componente investigativo; se concreta la visión de la autora concerniente a todo el proceso desarrollado, facilitando la presentación de las reflexiones de los hallazgos de la investigación, dando apertura a la visión actual y futura de la perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad en la educación primaria venezolana, a partir de una mirada de la complejidad. Asimismo, se incluyen las referencias de las fuentes bibliográficas y electrónicas consultadas y los anexos respectivos.



# **CAPÍTULO I**

## **VISIÓN INGENUA DE LA TEMÁTICA VIVENCIAL**

*“Lo que está a los ojos es la intención del alma”  
Aristóteles (1973, p. 496)*

### **Direccionalidad del Estudio**

La educación es un derecho reconocido en los tratados, acuerdos, pactos internacionales ratificados en gran número de naciones del mundo, que buscan garantizar a ciudadanos y ciudadanas posibilidad de participar como miembros creativos y productivos en la sociedad, aspecto que a nivel internacional ha sido liderado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), organismo fundado en el año 1945 con el objetivo de contribuir a la paz y seguridad en el mundo mediante educar, culturizar y promover comunicaciones funcionales.

Las actividades de dicha organización, en la primera década de trabajo desde 1945 hasta 1955, estuvo centrada en promocionar los derechos de las personas con inhabilidades físicas, ceguera o sordera, cuyos proyectos estaban dirigidos a la prevención y rehabilitación, como de vital importancia para el proceso de construcción de sociedades inclusivas mediante el acceso al conocimiento e información.

Desde esta perspectiva, se reconoció el derecho de los seres humanos a incursionar con sus saberes y capacidades psicofísicas en el campo educativo. Este planteamiento, concretizó los diversos aportes que la UNESCO efectuó a lo largo del primer medio siglo de existencia; así, las personas que presentan las condiciones mencionadas han pasado de la

aceptación pasiva de todo aquello que facilite su vida, a la afirmación activa de su fuerza y confianza en las propias capacidades para llevar una vida autosuficiente e independiente.

En Venezuela, los inicios del siglo XX vislumbraron el interés del Estado por la Educación Especial incluyéndose en el primer Código de Instrucción Pública (1843), términos como ciegos, mudos, sordos y anormales; planteándose además que esta población necesitaba asistir a escuelas especiales, lo cual evidenció intención de ofrecer escolaridad a personas con NEE. Posteriormente, la Ley Orgánica de Educación (1948), faculta al Ministerio de Educación a crear y administrar instituciones de educación especial.

Se observa, en lo antes descrito, el interés nacional, en su momento, de asegurar a los ciudadanos y ciudadanas que presentaban una Necesidad Educativa Especial, la oportunidad de vivir con dignidad, desarrollando sus potencialidades, reconocerse como personas capaces dentro de sus limitaciones; ello constituyó un gran avance en materia de educación especial. En el año 1976, el Ministerio de Educación, publicó la Conceptualización y Política de Educación Especial en Venezuela, en el cual el retardo mental fue asumido desde la condición personal del individuo enfatizando las posibilidades, el respeto a las limitaciones físicas y mentales, planteándose la atención educativa por medio del modelo Psicopedagógico que conlleva la aplicación de estrategias especializadas.

Esta conceptualización instituyó incorporar a estudiantes con Retardo Mental Severo y Moderado a institutos de educación especial, mientras que aquellos con RML fueron integrados a escuelas regulares recibiendo servicio del aula integrada. Se destaca igualmente, apoyo de la UNESCO a programas educativos venezolanos, y así en el decenio de los años sesenta (60) la Comisión Social de dicha organización empezó a desarrollar mecanismos de supervisión a programas de rehabilitación venezolanos, en

organizaciones gubernamentales o no gubernamentales y en los entes especializados, además, realizó el estudio concerniente a aspectos legislativos y administrativos de los mismos e instalaciones dirigidas a formar profesionales en el campo de rehabilitación de niños y niñas con NEE.

Se planteaba una atención novedosa a los requerimientos formativos de esta población; por tanto, era menester el consenso entre la UNESCO y los entes ministeriales de salud y educación venezolanos cuyos fines estaban encaminados a concretar las políticas en materia de diversidad, especialmente en lo concerniente a la escolaridad de niño, niña y adolescente cuyas condiciones cognitivas dificultarán el proceso de aprendizaje.

En 1988 la UNESCO, llevó a cabo el evento internacional “Consulta acerca de Educación Especial” que examinó la situación actual de la misma desde los principios de normalización, integración, participación y la rehabilitación de base comunitaria. De este modo, los consultores asistentes, reconocieron dos (2) puntos de vista complementarios dirigidos a facilitar la educación económica y realmente eficaz de personas con NEE. Ambos enfoques, tuvieron por objeto beneficiar al mayor número posible de personas, a sus familias, considerados componentes estratégicos esenciales en la política mundial educativa.

Surgió un vestigio epistémico de la educación especial al establecer criterios de normalidad, integración y asistencia dirigida a la unificación formativa y educativa de individuos con dicha necesidad; equivalentemente reconoce que existe diversidad, la cual es abordada de manera conjunta por el Estado la familia y la comunidad.

Destacan a nivel internacional, los planteamientos formulados con respecto a la educación especial por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1989), en la Convención de los Derechos del Niño, cuyo artículo 23 apunta específicamente a niños con NEE y es precisa al plantear el

reconocimiento que hacen los Estados parte de los derechos que posee el niño mental o físicamente impedido, a disfrutar de una vida plena y decente, sustentada en condiciones que aseguren su dignidad, para bastarse por sí mismo. También propuso, en el ámbito educativo “los niños con NEE deberían educarse con el resto de los alumnos de su edad y participar al máximo posible de las actividades escolares sin perder de vista sus necesidades específicas” (p. 7).

Es decir, dio oportunidad a estos niños de participar del currículo común de educación primaria, aunque se requería hacer ajustes necesarios, por cuanto éste, establecía competencias dirigidas a consolidar un ciudadano que participa activamente en sociedad. Esa iniciativa planteó una educación inclusiva que no admite discriminaciones aunque estipula aquellas adaptaciones curriculares dirigidas a la diversidad.

Cabe destacar, que la UNESCO, firmó en el año 1990 la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, destacando en el artículo 3 numeral 5: “las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención siendo necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” (p. 2).

Se requiere asegurar a las personas con Necesidad Educativa Especial el goce de los derechos educativos, tarea que corresponde al Estado mediante la creación, sostenimiento y dotación de instituciones que sean necesarias para asegurar el acceso, permanencia hasta la culminación en el sistema educativo de toda esta población, lo que da fortaleza a la propuesta de la educación inclusiva dirigida a integrarlos a la denominada enseñanza regular.

Paralelo al surgimiento de dicha Declaración, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 1990), implementó el Programa para el Bienio 1990-91, dirigido a enfrentar las necesidades educativas de los niños,

niñas o jóvenes con Necesidad Educativa Especial mediante el enfoque de la educación integrada y los programas basados en la comunidad. La acción cubre tres (3) áreas principales: planificación, organización y administración de la oferta de educación especial; perfeccionamiento de profesores para la educación integrada de niños con Necesidad Educativa Especial; identificación, evaluación e intervención de las NEE en la niñez temprana.

Estos planteamientos de la organización, denotaron que la educación especial no es un acto improvisado, dado que exige dar cumplimiento a las mismas acciones dirigidas a planificar, organizar y administrar la educación en las aulas regulares. Asimismo, la atención de los estudiantes tiene que estar a cargo de profesionales especialistas, preparados para suministrar la enseñanza acorde a las necesidades e individualidades diagnosticadas de manera precisa, con pleno conocimiento de cada Necesidad Educativa Especial presente en los estudiantes.

Por otro lado, la UNESCO (1994), en la Declaración y Marco de Acción en la Conferencia Mundial sobre NEE: Acceso y Calidad, como también en las Normas sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Necesidad Educativa Especial del mismo año 1994, reafirmó el compromiso asumido por los países, parte, a respetar el derecho de todos los niños y niñas a la no discriminación y acceder a una educación de calidad, sin ningún tipo de diferencia.

Lo anterior quiere significar, la obligación de los países firmantes, de dicha declaración, a formular legislaciones especiales dirigidas a avalar los derechos de la población en edades inferiores a los 18 años, garantizándoles educación por igual sin ningún tipo de distinción. Lo interesante de los postulados en análisis, está centrado en abanderar la igualdad educativa de personas con Necesidad Educativa Especial.

En concordancia con las recomendaciones emanadas de la UNESCO (1994), el Ministerio de Educación (1996), a tenor con los acontecimientos

mundiales en materia de la diversidad, promulgó la Resolución 2005 que en el artículo primero asigna a los planteles educativos, bien sean oficiales o privados, sin distinción de niveles y modalidades “garantizar el ingreso, prosecución escolar y culminación de estudios de los educandos con NEE, previo cumplimiento de los requisitos exigidos para su integración escolar” (p.2).

Palpablemente, el ente ministerial estableció en este documento el apoyo legal dirigido a propiciar la integración de personas con NEE, lo cual dio apertura a la educación inclusiva e igualmente favoreció en líneas generales, la operatividad del derecho a la educación de esta población considerando las posibilidades y limitaciones individuales de cada educando.

En los países de la urbe iberoamericana, se pronunciaron algunos autores con respecto al hecho educativo y las personas con Necesidad Educativa Especial. Al respecto, Egea (2004), indica que el acontecimiento más esperado en España fue la promulgación de una nueva Ley Marco, la 51/2003, que abre la posibilidad de abordar la Necesidad Educativa Especial desde el foco de la igualdad de oportunidades y pone énfasis en el diseño universal, la accesibilidad y la eliminación de obstáculos como instrumento de inserción, integración, inclusión o normalización, según se quiera. Todo ello siguiendo el principio de no discriminación.

La política implementada por España tiene su asiento en las recomendaciones emanadas de la UNICEF, lo cual da reconocimiento a la existencia de una población de niños y niñas que no solo tienen el derecho a formarse integralmente, sino también son poseedores de potencialidades a ser desarrolladas sin trabas producto de la apertura a la educación inclusiva libre de discriminación.

Igualmente, Egea (2004), comenta que en España, similar al resto del mundo, el último siglo trajo consigo una nueva forma de conceptualizar a la persona con retardo mental, plantando cara a las viejas concepciones y

tomando cartas en el tratamiento, asistencia, educación e integración plena en la sociedad. Acota además, los atavismos a los cuales la sociedad está sujeta, que han hecho y hacen muy difícil superar las oscuras visiones que obligan al cumplimiento de un castigo divino o a la interferencia animista de la evolución humana, a toda persona limitada en sus capacidades.

La atención del RML y de otras NEE, ya es un hecho y está fundamentada en normativas legales que aseguren la inclusión escolar y el trato igualitario, garantizando el desarrollo psicosocial del educando desde la diversidad de la educación primaria, favoreciendo la inserción social de manera exitosa y puedan corregirse errores de concepto en cuanto a las capacidades de estas personas, dejando de lado la creencia de un castigo divino o una mutación de la especie. Sin embargo, estas reglamentaciones no especifican la proporción numérica entre los estudiantes con NEE y los denominados “normales”, que han de ser incluidos en las aulas regulares.

El Estado venezolano por medio del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), en el Currículo Nacional Bolivariano al referirse al subsistema de educación especial determina que el mismo “garantiza la atención integral a la población con NEE en institutos educativos, unidades educativas y programas de bienestar y desarrollo estudiantil, desde cero (0) años de edad” (p. 29). De allí, que la finalidad del mismo está dirigida a favorecer la formación y desarrollo integral de aquellas personas que califican dentro del grupo de las NEE, a fin de garantizar su integración plena en el quehacer educativo, laboral y social de la nación.

Significa entonces, que la educación especial debe impartirse a cada estudiante con NEE en los planteles educativos (institutos, unidades educativas) y servicios de educación especial, respetando la diversidad de cada niño o niña para ayudarlo a desarrollar las potencialidades, atendiendo a las diferencias individuales, el ritmo de aprendizaje, tomando en cuenta, además aquellas limitaciones propias de las condiciones, pertinentes al RML.

La diversidad del niño con RML, tiene que ser abordada de forma compleja, consideración que es congruente en lo indicado por Morín (2008), quien plantea que al dividir el conocimiento en pequeñas partes para facilitar su estudio, se limita el campo de acción, acotando que la realidad, el pensamiento y el conocimiento son complejos; debido a esto, es preciso usar la complejidad en el entendimiento del mundo. De lo mencionado por el citado autor, es notorio que estudiar NEE requiere estratificación de factores asociados a la situación venezolana; ello, dará cobertura suficiente a la educación inclusiva, conforme a lo percibido en el contexto de las aulas de clase.

Morín (2008), al concretar los alcances del Pensamiento Complejo, destaca que el estudio de un fenómeno se puede efectuar desde la dependencia de la perspectiva holística y la reduccionista. La primera, se refiere a un estudio desde el todo o todo múltiple; y la segunda, a un estudio desde las partes. En la práctica, se suele recurrir a recursos pedagógicos dirigidos a modificar los tiempos previstos para el logro de los objetivos propuestos. Asimismo, se realizan adaptaciones curriculares, priorizando ciertos contenidos; también se plantean actividades pedagógicas alternativas dentro del enfoque curricular.

Según lo descrito, se trazan dos estrategias que concretan el esbozo del pensamiento complejo; al respecto, el autor sugiere efectuar el estudio del todo e igualmente la descomposición de este en sus componentes, recomendando implementar acciones propias en el proceso de enseñanza integrada, dado que está diseñada pedagógicamente para apoyar el aprendizaje en estudiantes con Necesidad Educativa Especial.

La Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2008), organismo internacional de carácter gubernamental de cooperación entre países iberoamericanos para la educación, ciencia, tecnología y cultura, en el contexto del desarrollo integral,



democracia e integración, presentó el Programa Iberoamericano que especifica la inclusión educativa; este plantea las Metas Educativas para el siglo XXI, diseñadas primeramente como vía de instalar en la organización y funcionamiento del sistemas educativos, en escuelas y práctica docente, la realidad heterogénea de enseñanza en diversidad, con sus respectivas exigencias, haciendo hincapié en la importancia de desarrollar políticas atentas a ésta.

Las metas educativas antes citadas, indican apoyar de forma especial a colectivos de estudiantes más vulnerables que incluye aquellos con NEE, como el RML. Es decir, la educación es una tarea de todos, enmarcada como el proceso de enseñar a trabajar y no simplemente considerarse el medio formativo de adquirir una profesión definida, la cual muchas veces no forma parte de la vocación sino que conlleva a obtener los recursos económicos e incluso el prestigio ante una sociedad cada vez más exigente y competitiva.

La persona con Necesidad Educativa Especial posee vocación y aptitudes que le ayudan a aprender y ejercer un oficio o profesión; posiblemente revista mayor dificultad de adquirir dadas las limitaciones que en su momento se hacen presentes, como el aprendizaje lento, condición reflejada en el niño con RML, aunque esto no significa la pérdida de disposición. Así, las metas educativas citadas, constituyen la directriz para naciones interesadas en aprovechar el capital humano subyacente en esta población.

En el marco de los argumentos precedentes, Soto (2008) al destacar las políticas educativas en materia de personas con Necesidad Educativa Especial llevado a cabo en Costa Rica, plantea que la historia educativa de dicho país registra personas con necesidades especiales, quienes en algún momento estuvieron limitadas a participar de experiencias escolares regulares. Sin embargo, actualmente han iniciado un proceso dirigido a

integrarlas al sistema educativo regular, disfrutando los mismos derechos y oportunidades de toda la comunidad escolar, respondiendo a cada una de sus necesidades, características, intereses y oportunidades.

Dicho propósito requiere consolidar la educación inclusiva sustentada en principios de solidaridad, justicia y equidad, proceso que requiere capacitación, formación, disposición, entrega, trabajo en equipo, donde destaque la cooperación entre aquellas personas, grupos o instituciones que de alguna u otra manera, comparten y conviven dentro de la población escolar con Necesidad Educativa Especial.

Lo afirmado por Soto (2008) indica que la inclusión educativa de personas con NEE, corresponde a instituciones, padres, madres, docentes, organismos públicos y privados y organizaciones que den sentido operativo al proceso de manera que este no quede únicamente en la intencionalidad de unos pocos. Para ello, se requiere no sólo capacitarlos, es imprescindible también inducirlos hacia la propuesta de inclusión de niños y niñas a las aulas regulares, en especial aquellos con RML.

Congruentes con estos postulados, dando cumplimiento a preceptos constitucionales, el Estado venezolano promulgó la Ley Orgánica de Educación (2009), que formula entre las modalidades educativas la educación especial, destacando que está dirigida a dar atención a personas que “por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos” (p. 25).

La entrada en vigencia de dicha legislación, garantizó a este grupo poblacional, oportunidad de participar en experiencias de aprendizaje adaptadas a características e individualidades particulares, bien sea dentro del nivel de educación primaria asistida en las aulas integradas o concurriendo a instituciones educativas cuyos fines se dirigen a la atención

denominada educación especial. Lo importante de esta inclusión, son las adaptaciones curriculares que comprenden objetivos, actividades, técnicas y medios planificados según la población a quien van dirigidas, a fin de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

En este orden de ideas, Barragán (2010), comenta que en México existe entre los profesionales de la educación resistencia al movimiento de inclusión, tal vez motivado a desconocimiento, miedo al cambio, exceso de trabajo o inseguridad profesional; en definitiva, temor a lo desconocido. Acota la autora, que esto guarda poca correspondencia con la Ley General de la Educación vigente en dicho país, cuyo artículo 41 al referirse a la Educación Especial, indica que la misma está destinada a individuos que presentan una Necesidad Educativa Especial transitoria o definitiva, incluyendo a quienes poseen aptitudes sobresalientes; además atenderá a los educandos de manera adecuada a las propias condiciones de éstos.

Significa entonces, que no es solamente la existencia de una legislación lo que garantiza la educación inclusiva, sino más bien, un cambio de actitud en el profesorado, los padres, las personas a quienes compete hacer cumplir las normativas en materia de educación especial como medio de asegurar a niños, niñas y adolescentes con RML, las mismas oportunidades ofrecidas a los denominados alumnos regulares.

La definición del retardo mental para la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE 10, 2010), está formulada en términos de considerarlo como un trastorno detectado ante la presencia de un desarrollo mental bien sea incompleto o detenido, el cual se caracteriza principalmente por el deterioro de las funciones concretas en etapas puntuales de desarrollo del individuo, concernientes a funciones cognitivas, lenguaje, motricidad y socialización.

En efecto, el retardo mental es una condición detectada mediante dificultades manifiestas en las personas en cuanto a resolución de

problemas, lectura, escritura, cálculo, asimismo en su desarrollo personal-social, atribuido a factores orgánicos o ambientales. Es decir, el RML está asociado al funcionamiento intelectual generalmente inferior al promedio existente, fallas en el comportamiento adaptativo notorio durante el periodo de desarrollo biopsicosocial, aspectos que el docente ha de tener presente para favorecer el desenvolvimiento de la educación.

Existen criterios definidos respecto a la actuación del niño o niña con RML, los cuales según Flórez (2010), denotan compromiso de ciertos aspectos psíquicos y conductuales, precisados en los procesos de lectura, escritura, cálculo y el comportamiento personal social, vale decir, la actitud asumida en el contexto de la vida escolar. Asimismo, el docente al conocer las características del RML, detecta fácilmente su presencia en el educando, suministrándole el apoyo requerido para su avance exitoso dentro del sistema escolar, e igualmente ayudarlo a consolidar capacidades, conocimientos y comprensiones que incidan en el desempeño eficiente dentro del mundo moderno con cierta probabilidad de éxito.

Los educandos con esta condición, al egreso de la educación formal, cumplen los ciclos formativos contemplados en el sistema, nivel o modalidad educativa respectiva, que constituye prueba demostrativa de haber alcanzado aprendizajes significativos de contenidos académicos teórico-prácticos establecidos como actividades esenciales educativas, los cuales se califican de fundamentales para avanzar de manera exitosa de uno a otro grado.

Lo anteriormente citado por Flores, requiere de la atención diferenciada, según plantean Garrido y Hernández (2010), que respete, considere, y asuma la diversidad del estudiante, desde su realidad individual, variando, adaptando y/o reformulando los instrumentos o modalidades a fin de favorecer una eficaz integración de éste, a partir de la particularidad de su déficit. Lo dicho por Garrido y Hernández (ob.cit.), constituye la alternativa

viable para apreciar la diversidad del RML, cuya observación demuestra que el niño no es físicamente diferente de los compañeros, simplemente tiene dificultades en la adquisición del conocimiento incluido en las áreas de aprendizaje e igualmente la interacción entre compañeros y adultos de su entorno.

Dichos autores plantean que existen disfunciones muy diversas a tenerse presente en niños, niñas o jóvenes con Necesidad Educativa Especial física o mental relativos a ceguera, sordera, mudez, paraplejia, trastornos motores, síndrome de Down, retraso o deficiencia mental, autismo, psicosis o afasia. De allí, es esencial definir criterios, procedimientos, condiciones e instrumentos evaluativos claves en la atención diferenciada en el aula, de tal forma que aseguren un nivel de logro de aprendizaje de estos estudiantes, accediendo a las oportunidades de una educación de calidad y equidad.

En el ámbito educativo actual sustentado en el contexto de la inclusión, las adaptaciones curriculares y el acompañamiento psicopedagógico a los estudiantes, ubica al retardo mental según Lara y Avalos (2012), como la oportunidad y posibilidad del estudiante con Necesidad Educativa Especial, pues la educación, dispone de los últimos avances científicos, tecnológicos, el conocimiento y la información, considerándosele como la fortaleza plausible de ser potencializada a partir de estos recursos. Es decir, según dichos autores, este trastorno no es un problema de aprendizaje, sino la oportunidad para docentes, especialistas y familias de aplicar dichos avances en la atención del RML.

Dentro de las políticas de inserción educativa, la Educación Inclusiva y Adaptaciones Curriculares, requieren ser masificadas y potenciadas en Instituciones de Educación Básica Regular, Alternativa, Técnico Productiva, inclusive el Nivel Superior para brindar acompañamiento y asesoramiento a estudiantes que muestren características acordes al RML, situación que

daría respuesta a la formación integral que se plantea dentro de las aulas regulares.

Sobre este particular, Ospino (2012), comenta “con la unificación de todos los servicios en un solo centro de diagnóstico, el alumno podrá ser ubicado en una institución regular, si es el caso, mientras que las instituciones de educación especial seguirán funcionando como hasta ahora” (p.1). Evidentemente, es necesario dentro del RML, reducir la imprecisión de los impedimentos y dificultades existentes en muchos establecimientos educativos, además, abrir la posibilidad de bajar los parámetros de logro en los aprendizajes esperados.

Según planteamientos precedentes, el RML está determinado por características psíquicas, conductuales y personal-social del estudiante, observado y especificado dentro de la teoría del conocimiento científico y pedagógico. No obstante, la postmodernidad sustentada en avances de tipo tecnológicos, educación inclusiva, acompañamiento pedagógico además las adaptaciones curriculares, obliga a investigar qué ocurre en la actualidad dentro de las aulas regulares en cuanto al retardo en estudio, al tomar en cuenta que estos aspectos dan una visión actualizada que conlleva construir conocimientos prácticos para atender a niños con el mencionado retardo, dentro de la complejidad.

El RML conlleva recorrer dentro de los espacios escolares, el campo ilimitado de relaciones, recurrencias, continuidades, y discontinuidades que se dan en el contexto de la educación formal. Se trata de descubrir las estructuras esenciales de la conciencia, detectando particularidades del conocimiento universalmente válido y útil científicamente, que define el RML desde el paradigma de la educación inclusiva.

En este sentido, Morín y Delgado (2014), al reinventar la concepción de la educación conforme a su criterio personal, afirman: “Es preciso cambiar profundamente el pensamiento y la enseñanza. Su reforma profunda

contribuirá a elevar la conciencia..., a la vez que potenciará la acción transformadora desde la base” (p.17). Indudablemente, pensamiento y enseñanza son conceptos simétricos en cuanto a su interrelación, pues todo cambio será efectivo cuando se modifican los esquemas dando apertura a nuevas maneras de pensar, percibir la realidad de modo diferente, trasvasando estas nociones al proceso de enseñanza por la convicción plena de la efectividad que será alcanzada.

Del alcance de los aspectos mencionados, en párrafos precedentes, la presente investigación destaca la prioridad de especificar los aprendizajes esperados en estudiantes con RML, al considerar que las interferencias detectadas durante el proceso de la clase, indican que la construcción del conocimiento no es total y esto reitera lo anteriormente citado acerca del pase de un grado a otro sin haber alcanzado las competencias mínimas exigidas en cada nivel.

Esto conduce a formular incógnitas a ser respondidas en el proceso indagatorio.

¿Cómo perciben los docentes la atención pedagógica del RML desde la diversidad de la enseñanza primaria?

¿Cuál es el significado teórico de la atención pedagógica del RML desde la diversidad, que conlleve a la intervención de la inclusión escolar al aula regular?

¿Qué significado tiene para los docentes, regulares, la aplicación pedagógica conexas a la condición del RML?

### **Intencionalidad General**

Interpretar la perspectiva pedagógica del Retardo Mental Leve desde la diversidad en la educación primaria venezolana, a partir de una mirada de la complejidad.

## **Intencionalidad Específica**

Develar, de la voz de actores sociales, la atención pedagógica del Retardo Mental Leve desde la diversidad de la educación primaria venezolana

Comprender en la perspectiva pedagógica del Retardo Mental Leve, el replanteamiento de la inclusión escolar de la diversidad en la educación primaria venezolana.

Reflexionar en torno a una efectiva pedagogía en analogía con la condición de Retardo Mental Leve considerando, como elemento fundamental, la necesidad educativa especial.

## **Abordaje Justificativo**

Los requerimientos educativos de personas con Necesidad Educativa Especial, es temática de interés mundial denotada en Declaraciones, Acuerdos y Tratados Internacionales que han sido ratificados por un número significativo de países de la urbe, cuya intención se concreta en el planteamiento de la universalización de la educación primaria con el mandato de la inclusión escolar. Esto ha incidido en las políticas inclusivas implementadas en la comunidad mundial; por ello, Venezuela, país garante del derecho a la educación, promulga legislaciones que determinan la atención pedagógica en las aulas regulares de aquellos niños con NEE.

Esto justifica ampliamente la investigación desarrollada, al plantear la reflexión acerca del efecto de la inclusión educativa, que implica no solo la adaptación curricular, dado que se precisa además, la preparación de los espacios escolares que ofrezcan la calidad educativa dirigida al desarrollo de las capacidades del estudiante con RML.



Cuando se realiza una investigación, es evidente que el estudioso se esfuerza en desarrollar la sinergia que concreta sus esfuerzos personales y toma sus propias experiencias para no obviar lo subjetivo dentro de la objetividad requerida para mantener la científicidad. Por ello, los 26 años de servicio de la autora, en un instituto de retardo mental, llevan a plantear la importancia de la articulación con la escuela regular mediante la línea educativa intrasectorialidad, que concrete la integración entre la política de la modalidad Educación Especial con la política, los programas y proyectos estratégicos de los niveles y otras modalidades del sistema educativo en las diferentes instancias que culminan en las aulas regulares.

Esto permitirá brindar apoyo pedagógico a la escuela regular a fin de contribuir con la calidad educativa de la población con RML, lo que significa unificar criterios para la atención de niños con dichas características que ameritan un trabajo en equipo docente especialista, docente del aula regular y padres y/o representantes, que concretará la materialización de la verdadera inclusión escolar pretendida con los planteamientos de la calidad educativa.

Es necesario resaltar que existen pocas investigaciones relacionadas con la temática abordada, lo que da realce científico a la presente, debido a que permitirá aportar nuevas posturas teóricas, aspecto que enfatiza la necesidad de indagar la realidad pedagógica desde la diversidad en la educación primaria venezolana, que implica develar, de la voz de actores sociales, la atención brindada, en la inclusión escolar de la diversidad y la efectiva pedagogía en analogía con la condición de RML considerando, como elemento fundamental las NEE.

Los resultados obtenidos del arqueo bibliográfico efectuado, relacionado con la consulta a varios autores versados en RML y NEE, aportará informaciones relevantes desde el punto de vista social, al precisarse que los principales favorecidos son los niños con esta necesidad,

pues la inclusión educativa no se limita a la asistencia regular a clases, si se toma en cuenta que aun dentro del aula, puede ser afectado al participar del proceso de enseñanza general aplicado por el docente, toda vez que este es planificado para atender a toda la matrícula del grado.

Esto plasma parte de la realidad educativa de estos alumnos, mostrando el panorama de circunstancias presentes en la vida de esta población privada de oportunidades, quienes prácticamente trabaja aisladamente, a un ritmo más lento, tratando de copiar del pizarrón, entreteniéndose con la Canaima educativa, creando un mundo particular evitando ser lesionado por condiscípulos que los miran con indiferencia, luego de haberlos burlado, negándose a integrarlos a los grupo de trabajo porque se consideran a sí mismo superiores. De igual forma, al no recibir formación integral que les capacite en el desempeño de una profesión, a futuro pudieran pasar a engrosar las filas de desempleados, formarán parte del denominado grupo “niños de la calle” e incluso incursionar en agrupaciones de alto riesgo, pandillas y delincuencia juvenil.

Estos razonamientos, constituyen la motivación suficiente que justifica esta investigación, al considerar que no se está impartiendo la atención pedagógica idónea para desarrollar el potencial cognitivo de estos escolares, y por ello, la relevancia social del estudio constituye en sí mismo una novedad al pretender develar las condiciones en que ha de ser desarrollado el proceso de enseñanza enmarcado en la diversidad de la educación primaria.

Por ello, se plantea en la investigación el estudio de los aspectos concernientes a la adaptación curricular, el acercamiento docente-estudiante, la orientación a padres y representantes que fortalezca la acción pedagógica del aula, el trabajo con el equipo interdisciplinario, la formación académica y profesional del educador, particularmente el conocimiento en materia de diversidad cognitiva. Estos componentes, son relevantes de revelar de viva

voz de los educadores regulares que enfrentan cada día la misión y reto de formarlos integralmente y así formular reflexiones enmarcadas en la atención pedagógica a niños con RML.

Es de suma importancia, tomar en cuenta que en las aulas de clases se encuentran generalmente grupos heterogéneos de niños con características individuales y particulares que exigen al docente planificar la educación acorde a los intereses, necesidades, limitaciones y potencialidades del educando. Al tomar en cuenta estos aspectos, el docente podrá orientar la acción educativa en forma más objetiva, adecuando estrategias para el logro del desarrollo integral del estudiante e igualmente aplicando la evaluación diferencial y procurando la intervención de los padres y representantes en el proceso de aprendizaje.

Este aspecto es significativo desde el punto de vista social, al considerar que la actitud discordante de los padres al negarse a reconocer la condición del hijo con RML, y exigir su inclusión en las aulas regulares, asociado a las limitaciones del docente en cuanto a la forma de orientarlos para modificar estas cogniciones, constituye uno de los fundamentos de esta investigación, que extiende su proyección hacia el estudio de esta situación en la educación primaria venezolana. Evidentemente, la complejidad de lo planteado, se sustenta en las consecuencias que se suscitan en los niños con RML, quienes al sentirse rechazados por los padres, tenderán a frustrarse, perdiendo el interés al desmotivarse y su autoestima resultará lesionada. En este marco, el estudio planteará reflexiones acerca de la atención a la población escolar desde la mirada a la diversidad, con la finalidad de llamar la atención de los actores sociales y se concrete el orden requerido para el funcionamiento eficiente de la inclusión escolar.

Resulta significativo, dentro del contexto institucional, que el Estado venezolano ha promulgado algunas legislaciones como la reforma a la Ley Orgánica de Educación, la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y

Adolescente, la Resolución 2005, además firmado acuerdos como la Convención de los Derechos del Niño, que se convierten en potencialidades para esta investigación, dado que se preceptúa la educación inclusiva como derecho de la población con RML; no obstante, se denota la inexistencia de regulaciones con respecto al perfil del docente que ha de suministrar la atención pedagógica como tampoco el número de matrícula por aula, aspectos a ser abordados dentro del estudio.

Por ello, los resultados serán reveladores a la luz del perfil del docente regular, a quien corresponde atender niños con RML en aulas regulares; no ha de caber duda, que esto precisa el conocimiento pertinente en la elaboración del diagnóstico de la necesidad, adaptaciones curriculares y particularmente el desempeño pedagógico idóneo en el trato docente-estudiante, bajo una actuación como propiciador de ambientes de aprendizaje proactivos. Por ello, la inquietud de la investigación desarrollada se ubica en la calidad de atención que se imparte cuando el docente no dispone de habilidades con las cuales se facilite la práctica pedagógica y la didáctica como también la ausencia de regulaciones en lo atinente a la matrícula, que exige a los educadores desarrollar el proceso de aprendizaje según sean sus experiencias personales, a espaldas de los conocimientos que avalan científica y técnicamente la atención de la diversidad.

Por tales razones, la investigación logrará llenar vacíos en cuanto a los aspectos teóricos concernientes a la atención pedagógica del niño con RML, al plantearse que construir el aprendizaje es la expresión utilizada para concatenar el acto de internalizar saberes mediante la conexión cerebro-ambiente externo, que al ser mediada pedagógicamente, en situaciones de RML, propicia la correlación entre lo aprendido previamente y la nueva información. Palmariamente, en educación ha de asumirse la enseñanza acorde con las necesidades del estudiante si realmente pretende suministrarse el apoyo esencial que incide en el aprendizaje significativo.

En este marco conceptual, la investigación viene a llenar un vacío en el conocimiento de la atención del niño con RML desde la diversidad en la educación primaria venezolana a partir de una mirada de la complejidad, dado que la revisión de investigaciones impresas y electrónicas en la Web, denotó la inexistencia de tesis doctorales que aborden esta temática, lo cual permite generalizar los resultados a principios más amplios, al develarse el estudio de viva voz de los docentes regulares que cada día atienden poblaciones escolares con esta NEE y las llamadas “normales”, quienes poseen experiencias personales, cuya exploración mediante entrevistas realizadas, aportará resultados que no se conocieron antes.

Evidentemente, las aulas regulares han dado cobertura a la inclusión y es notoria la matrícula de cada grado que registra la atención de la población con RML. Por estas consideraciones, esta investigación vislumbra el propósito de interpretar la perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad en la educación primaria venezolana, a partir de una mirada de la complejidad, al considerar la heterogeneidad que plantea la multiplicidad de características que coexisten en la población escolar.

En tal sentido, la aplicación de la hermenéutica, como técnica que facilita la interpretación de las informaciones aportadas por los docentes regulares a quienes corresponde impartir atención pedagógica a niños con RML, demostrará la importancia metodológica de la investigación para los estudiosos de esta temática o de otras similares en las cuales sea de interés la búsqueda de la realidad de un problema en el marco de los estudios cualitativos, que permite generar nuevos conocimientos a la luz de la realidad develada.

## **CAPÍTULO II**

### **VISIÓN DE OTROS DESDE LOS REFERENTES TEÓRICOS**

*“Tenemos los elementos genéticos  
de nuestra diversidad”  
Morín (1999, p. 36)*

#### **Comprensión del Estado del Arte**

La educación es un derecho humano fundamental, al formar parte de las expectativas positivas de las personas, adscrito universalmente a las normas jurídicas que lo regulan, los acuerdos internacionales en materia educativa, que además están determinados por la capacidad de las personas para comprender e internalizar las informaciones que forman parte del conocimiento globalizado. Por ello, el sistema de enseñanza debe estar encaminado a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje que responda a los requerimientos científicos, técnicos, humanistas y culturales de los individuos que las naciones demandan para el pleno desarrollo socioeconómico.

De manera que, al formularse la educación inclusiva como tarea asumida por las naciones firmantes de la Declaración que la respalda, tal propuesta resguarda el derecho a la educación de calidad para todas las personas, indistintamente de las capacidades poseídas por estas, que dio entrada a la incorporación de niños, niñas y adolescentes con NEE a las aulas regulares atendidas por docentes integrales, particularmente en educación primaria.

No obstante, el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo, presentado por Rose y colaboradores (2014), titulado Enseñanza y

aprendizaje: Lograr la calidad para todos, al analizar la inclusión educativa destaca lo siguiente:

Ocurre con frecuencia que los niños no lleguen a la escuela porque han nacido en determinadas condiciones de inferioridad. Una de esas condiciones, que es la que suele tenerse menos en cuenta, es la Necesidad Educativa Especial. De nuevos análisis realizados en cuatro países se desprende que los niños que más corren el riesgo de sufrir Necesidades Educativas Especiales son también los que corren el riesgo, en mucha mayor medida que los demás, de no tener oportunidades de ir a la escuela, con diferencias que dependen mucho del tipo de Necesidad Educativa Especial (p.3).

Indudablemente, los resultados del aludido Informe de Seguimiento, elaborado a solo un (1) año de cumplirse la meta fijada por la Organización de Naciones Unidas da a entender que se mantiene la discriminación hacia las población infantil que encuadra dentro del grupo con NEE, quienes al ser excluidos del sistema educativo están siendo relegados del derecho a la educación; por ello, se precisa la implementación de acciones pertinentes dirigidas a lograr la plena inclusión educativa desde la diversidad del niño con Necesidad Educativa Especial.

En este escenario educativo, Rose y colaboradores (2014), al comentar los hallazgos registrados en el informe antes citado, sugieren que “Para resolver la crisis del aprendizaje, todos los niños han de tener maestros capacitados, con dedicación suficiente y para quienes enseñar sea un placer, que sepan descubrir y prestar apoyo a los que tienen dificultades de aprendizaje...” (p. 22). Adviértase que los autores, sugieren cualidades del educador de aulas regulares que atienden estudiantes con NEE; necesarias para ofrecerles la ayuda requerida, conforme a la diversidad en aras de favorecer la consolidación de competencias en las áreas de aprendizaje.

En este marco, ha de reflexionarse con respecto a la situación educativa en Venezuela, que siguiendo directrices de la UNESCO da cobertura al Plan Educación Para Todos Venezuela (2003), cuyos fines pretenden asegurar derechos inherentes a la vida, trabajo, educación, cultura, justicia social e igualdad sin discriminación ni subordinación alguna, aunque a primera vista, sugiere la idea generalizada de inclusión aunque en el estudio analítico del citado plan no se detectan pronunciamientos específicos en lo relativo a la educación especial o la atención de niños y niñas con Necesidad Educativa Especial, excepto cuando menciona la igualdad y no discriminación.

Innegablemente, al tratarse del Plan Educación Para Todos Venezuela, éste no debería contener solo lineamientos dirigidos a promover la educación de calidad total y las formas no convencionales, sin especificar la formación del niño con Necesidad Educativa Especial, pues el informe en análisis enfatiza que se precisan estrategias “fundamentadas en una concepción sistémica del currículo, bajo la metodología de la construcción participativa, a partir de las experiencias desarrolladas en el aula...” (p. 4). Evidentemente, esto deja de lado la atención pedagógica del niño con RML, y precisa una situación discriminatoria hacia esta población; por ello, el estudio de tales aspectos es significativo ya que la ausencia de esto no deja de lado la presencia de niños y niñas con RML en las aulas regulares.

El breve recorrido efectuado y descrito en precedencia, constituye parte del estado del arte del presente estudio dirigido a interpretar la perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad en la educación primaria venezolana a partir de una mirada de la complejidad. Asimismo, se plantea como prerrequisito la revisión de diversos trabajos investigativos previos realizados en el ámbito internacional y nacional, los cuales fueron considerados contribuciones importantes a esta investigación al analizar e interpretar la situación de la educación inclusiva en la realidad de las aulas regulares.



## ***Contribuciones Epistémicas de Trabajos Doctorales***

El estudio de personas con Necesidad Educativa Especial, que incluye el RML, ha mostrado diversas concepciones acerca de las causas y particularmente las consecuencias derivadas del mismo, por ende se abre una vía para abordar la multiplicidad del niño en la educación primaria con el fin de considerar la perspectiva pedagógica pertinente al niño con RML en la diversidad de la educación primaria. Luego de la revisión de investigaciones previas, se describen de seguida aquellos que guardan relación directa con la presente.

### ***Mirada Retrospectiva en el Ámbito Internacional***

Un estudio relevante lo constituye el trabajo doctoral realizado en el contexto internacional por Ramos (2011), titulado La Unidad de la diferencia inclusión/exclusión: un análisis en la Universidad Intercultural del Estado de México en el marco de atención educativa a la diversidad, desarrollada desde el referente de la teoría de los sistemas sociales, de corte interpretativo-explicativo; empleando como técnica la observación de segundo orden (documental) y como instrumento la guía de observación, sólo que sobre la operación del sistema, partiendo del trazado de distinciones, que señalan un lado la diferencia (ya sea inclusión o exclusión) y dejan el otro colocado como latente, como posible de emplear; por ello, la información obtenida fue sobre el referente empírico de la universidad mencionada y no de los sujetos que en ella laboran.

El análisis que realizó, fue por medio de las informaciones que la universidad registra en sus documentos; a partir de lo que expresa en sus documentos, de sus observaciones de primer orden que hace, de la estructura de organización; de esta manera por ejemplo, buscó información

referente a cómo regula el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes; cómo está estructurada; cómo se organiza; qué mecanismos implementa en su operación.

A partir de estos criterios, los objetivos de la investigación se dirigieron a describir los procesos que llevan a generar una situación paradójica en la atención a la diversidad, pues si bien las propuestas educativas tienen la intención de desarrollar procesos de inclusión, terminan -dada la dinámica propia del sistema educativo- no sólo incluyendo sino también excluyendo; asimismo, analizar el funcionamiento del sistema educativo, a fin de señalar que la inclusión y la exclusión se desarrollan y presentan de manera simultánea, por lo que se convierten en una sola categoría, en una unidad de la diferencia: “inclusión/exclusión”; situación que se origina por la forma en que opera el sistema educativo, por sus normas, conceptos, criterios y parámetros; finalmente, reflexionar acerca del papel asignado a la educación dentro de la propuesta de atención a la diversidad (inclusión y cambio social), a fin de señalar sus alcances y limitaciones.

Evidentemente, el estudio justifica ampliamente su inclusión como antecedente, al considerar cómo es posible que el sistema educativo excluya; si por su recorrido histórico, por definición, por norma constitucional, por opinión o sentido compartido es incluyente... argumentos que conducen a indicar el carácter paradójico de este sistema.

De igual modo, el autor plantea en las conclusiones que, la diversidad se registra a partir de lo observado y se construye mediante el influjo de criterios de tipificación social, económica, política, religiosa o educativa y colocan diversidad y diferencia dentro de un sistema educativo tomando como referencia a los otros sistemas sociales, que parte de criterios, leyes, conceptos y parámetros propios de un sistema social en cuestión; teniendo la posibilidad de incorporar algunos elementos provenientes de otros sistemas, pero que están orientados y tematizados por el primero. Asimismo, Ramos

(2011), argumenta en sus conclusiones que el sistema educativo en su operación, en su funcionamiento crea una situación paradójica debido a que se presentan situaciones de exclusión, a pesar de que este se postule como incluyente en sí mismo, a pesar de la normatividad que lo rige y las expectativas que genera.

El estudio de Ramos (2011), a pesar de enfocarse en el funcionamiento de la Universidad Intercultural del Estado de México, es aporte relevante en el actual, al destacar que a pesar de la concatenación del criterio inclusión-exclusión dentro de un todo que se influye mutuamente, es palpable la presencia de la exclusión, precisamente por la necesidad de adaptar el sistema a las NEE de la población con esta condición. Además, el autor explica la diversidad conforme a los referentes involucrados de tipo social, económico, político, religioso o educativo, que inciden en el éxito del programa de inclusión abanderado por la UNESCO. Por otra parte, es apreciable el discernimiento de Ramos, en cuanto a crear concepciones modernas dirigidas a favorecer ambos procesos (inclusión/exclusión) en el ámbito social dando cabida a la inclusión educativa.

Del mismo modo, Oliveira (2012), desarrolló la tesis doctoral titulada Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão: políticas y prácticas, cuyo objetivo general fue la caracterización de la situación actual de la inclusión de las personas con deficiencias en el contexto de las escuelas públicas del citado estado, buscando rescatar y analizar aspectos del discurso legislativo y pedagógico, de los servicios y atención educativa y de sus dimensiones relacionadas con la cultura, la política, la práctica y la formación docente, con énfasis en la percepción de los profesores, coordinadores y directores, enmarcada en una investigación de abordaje metodológico cualitativo, así como realizó análisis e interpretaciones de las informaciones.

El proceso de recolección de datos se basó en el análisis documental

de la institución, a partir de la recopilación de los documentos normalizadores de las propias Secretarías de Educación del Estado y del Municipio de São Luís. Además, se empleó la técnica de la entrevista y un cuestionario, que fue aplicado a 122 profesores, 24 coordinadores y 12 directores de las escuelas del municipio de São Luis y 142 profesores, 22 directores y 19 coordinadores de otros municipios del Estado de Maranhão.

Las conclusiones de la investigadora destacan las constataciones de que la política de acceso de la persona con discapacidad a la escuela tuvo relación directa con el discurso legislativo del gobierno federal y que fundamentaron la implementación de las prácticas institucionales en el período actualmente analizado. Recurriendo a las fuentes documentales, entrevistas y los cuestionarios, constató que, a pesar de existir propuestas educativas emitidas por el gobierno estatal y municipal maranhense, la política de democratización del primer acceso a la educación de las personas con discapacidad se mantuvo unida al proceso de selección emprendido por las escuelas públicas, sustentadas tanto por las estructuras heredadas como por las actitudes de prejuicio en el cotidiano escolar y en el seno de la sociedad como forma de cercenar el derecho de éstas a frecuentar y aprender en la escuela.

El estudio mostró, también, que el Estado tiene desarrollado programas, proyectos y propuestas, para ampliación de las matrículas en las escuelas públicas y la superación de la visión reduccionista de la segregación, pero, en la práctica no ofrece condiciones para concretización de estos documentos, pues los aspectos evidenciados en los resultados destacan ausencia de un plan de mejoría, la no socialización de la propuesta curricular a los profesores, no reestructuración de los proyectos políticos pedagógicos de las escuelas, así como un modelo de formación docente que no se constituye en reflexión y comprensión de la dinámica escolar. Las mayorías de sus políticas educativas están restringidas a la capital de Estado y por esta

razón, no proporciona a los alumnos y profesores de los demás municipios condiciones para el desarrollo profesional y académico.

Acota igualmente Oliveira (2012), que los sujetos investigados enfatizan la necesidad de la implantación de políticas públicas que garanticen el derecho a la educación por parte del gobierno estatal, a partir de la organización pedagógica de los servicios de las escuelas, con cambios en sus paradigmas, con la oferta del apoyo especializado y la socialización de la propuesta curricular, bien como la garantía de espacio de formación y actuación de los profesionales de educación, como posibilidad real de inclusión en las escuelas regulares y de la ciudadanía activa tan discutida por todos.

Seleccionar el antecedente antes descrito, tiene sustento en el aporte significativo derivado de los hallazgos de la autora, quien al estudiar las políticas inclusivas promulgadas por el Estado, detectó el incumplimiento de las mismas como consecuencia de la planificación educativa acorde a la atención del niño, niña o adolescente con NEE, motivado a la ausencia de un proceso de sensibilización y actualización a los docentes en lo referente a los proyectos pedagógicos de aprendizaje y las adaptaciones curriculares.

Igualmente, García (2013), elaboró la tesis doctoral “Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.)”, cuyos objetivos principales pretendieron proponer a la comunidad científico-profesional el concepto de “Necesidades Educativas Personales” y averiguar si ésta lo considera factible y deseable, asimismo, identificar las posibles barreras y dificultades existentes de cara a poner en práctica el concepto N.E.P. y además, diseñar, a partir de los datos obtenidos, una propuesta de buenas prácticas que incluya algunas estrategias y medidas que consideran pueden facilitar atención a NEP de cada estudiante en las aulas del país.

La autora consideró que el mundo educativo necesita dar un paso más

allá en las prácticas educativas inclusivas, pues éstas han de dejar de poner en el punto de mira las necesidades educativas de aquellos estudiantes que más dificultades encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para centrarse en aquel inmerso en ellas. Así, el fin es ofrecer a cada uno la respuesta educativa que necesite en el desarrollo máximo del potencial individual, debiendo cesar de poner el énfasis en las dificultades detectadas y comenzar a fijar los objetivos en las capacidades. De hecho, la autora propone dejar atrás las “NEE” y atender las “necesidades educativas personales” de cada estudiante.

Asevera igualmente la autora citada, que son numerosos los expertos y profesionales que, a nivel nacional e internacional avalan y defienden la idea que uno de los objetivos primordiales de la educación, ha de enfocarse en desarrollar al máximo el potencial individual de las personas, proporcionando a cada estudiante los recursos y apoyos que necesita. Sin embargo, comenta, se sigue hablando de “NEE” para referirse a unos estudiantes que, debido a determinadas características personales, concretamente a sus dificultades, requieren que se adopten una serie de medidas determinadas. De allí, que la autora pregunta ¿por qué seguimos refiriéndonos a unas supuestas “NEE” en una escuela que pretende ser inclusiva, que pretende ser para todos y terminar de una vez por todas con el paralelismo existente en cuanto a Centros de Educación Especial? Si la educación debe ser especial para todos, la idea es centrarse entonces en Necesidades Educativas Personales de los estudiantes.

Finalmente, insiste García que el concepto de Necesidades Educativas Personales podría contribuir a evitar el etiquetaje y visión reduccionista de la diversidad, al razonar que dicha noción es más adecuada que NEE al poner el énfasis en las capacidades individuales de todos los estudiantes en lugar de enfocarlo en dificultades y/o carencias de unos pocos.

El estudio descrito, es relevante en la actual investigación al esbozar la

situación que surge al atender niños con NEE en el aula regular. Ciertamente, cada estudiante es una diversidad y posee sus propias interferencias personales que implica suministrar a cada uno los apoyos, estrategias y recursos que requiere. Este aspecto es un fundamento, dado que plantea la presencia de discriminación al tomar en cuenta que todos han de poseer los mismos privilegios y oportunidades de aprendizaje. Además, dichas necesidades forman parte del grupo de escolares en su totalidad: cada uno precisa ayuda dirigida a lograr que su potencial individual pueda desarrollarse al máximo en la propia diversidad.

### ***Retrospectiva en el Ámbito Nacional***

En el plano nacional, Dublin (2011), presenta el trabajo doctoral titulado Integración social de niños y niñas con Necesidad Educativa Especial auditiva un holograma teórico educativo desde la realidad, cuyo objetivo principal está dirigido a contextualizar y reconocer desde los actores sociales involucrados, la dimensión significativa en relación a la integración social-educativa de niños y niñas con Necesidad Educativa Especial auditiva e interpretar la diversidad como dimensión axiológica educativa en niños y niñas con dicha necesidad. Los sujetos de estudios fueron una maestra de sexto grado, la Directora del Plantel, un docente de educación especial, un psicólogo perteneciente al Colegio "Isaura Correa" de Mácarao, ubicado en Caracas. Para recoger la información utilizó como técnica la entrevista y el instrumento fue una guía de entrevista semi-estructurada.

El estudio desarrolla el tema de atención educativa de niños sordos e hipoacúsicos en edades de 0 a 6 años, adoptando un criterio de organización consistente en la aproximación, desde un marco conceptual específico, de la situación educativa del niño sordo; luego hace referencia al proceso de integración a la escuela regular de menores de 6 años con NEE.

La autora interpretó sobre la realidad, que existe desconocimiento en la generalidad de la sociedad acerca de la diversidad presente en el niño sordo, y una palpable falta de fluidez entre la realidad y necesidades en la comunidad sorda y la normo-oyente. Ello hace que la integración vivida día a día sea, salvo en muy interesantes y honrosas excepciones, muy cosmética, puntual y con palpables rasgos significativos de que están desarrollándose procesos de aculturación, asimilación, separación y marginalidad de la minoría discapacitada entre la mayoría ajena a estas circunstancias.

Igualmente, Dublin reflexiona en cuanto al concepto de integración que se baraja socialmente, acotando que corresponde a aquellos aceptados en la sociedad que pueden comprometerse a realizar una actividad determinada, resultando a todas luces injusto, puesto que hace recaer exclusivamente el peso del trabajo de acercamiento, interacción y esfuerzo en quien presenta esta NEE. Asimismo, destaca, que la deficiencia auditiva es muy diversa y mal comprendida, aunque quizás el rasgo que más dificulta el proceso de integración sea el distanciamiento y el cotidiano caminar en paralelo, entre la comunidad con deficiencia auditiva y la normo-oyente, por la dificultad de comunicación productiva entre ambas realidades.

Las reflexiones presentadas por Dublin, ponen de manifiesto la realidad percibida en torno a la aceptación social del niño con deficiencia auditiva, la cual se traslada a los espacios escolares, dado que esta población no está incluida en las aulas regulares y además son pocos los que acceden al mercado laboral. Situación similar se observa en niños con RML, que también presentan NEE, particularmente ante el desconocimiento y falta de capacitación de los docentes en la atención de estos escolares, cuya condición cognitiva precisa manejar la diversidad a partir del proceso de enseñanza que vincule el contenido curricular con las capacidades y necesidades cognitivas del estudiante; por consiguiente debería existir un criterio amplio con respecto a la inclusión de personas con NEE, respetando



la complejidad así como el derecho a la no discriminación educativa.

Dentro de la temática en estudio, Bracho de Melo (2012), presentó el trabajo efectuado acerca de La integración: una teorización fenomenológica socioeducativa del ciudadano y ciudadana con necesidades especiales, enfocada en el objetivo dirigido a comprender las relaciones sociales, educativas, valores personales e institucionales que interviene en el proceso de integración de estas personas. La investigación es interpretativa fundamentada en el paradigma Fenomenológico, y utilizó el método la fenomenológico-hermenéutico. Los informantes clave fueron dos estudiantes, cursantes de derecho y enfermería, respectivamente, además dos padres y representantes, una docente de educación básica y una especialista del Equipo de Integración Social.

En el análisis interpretativo la autora menciona que la integración es una opción educativa para niños, jóvenes y adultos con necesidades especiales que están en condiciones de ser incorporados al aula regular o en el ámbitos educativo de Misión Robinson, Misión Ribas, Inces, Misión Sucre, Institutos y/o colegios universitarios y Universidades, para el ingreso, prosecución y culminación de estudios. Consiguientemente, se conceptúa la integración socioeducativa de proceso continuo, planificado, sistemático, experiencial, colectivo y único a la vez, en términos del derecho propio de las persona y del deber de las instancias o entes responsables y coparticipes de dicho proceso.

Por otra parte, Bracho de Melo, concluye que la vinculación social es un proceso dinámico entre el sistema educativo y social, variables que interfieren dentro de la inserción, considerando importante la docencia y su vinculación en la integración social de individuos con necesidades especiales, además la formación bio-psico-social de la persona para utilizar sus potencialidades en el desempeño dentro del escenario laboral, el saber transdisciplinario y la incidencia en su formación socioeducativa en

sociedades y realidades complejas e igualmente la ontología de la actuación comunitaria, familiar y educativa.

En el estudio anterior, las conclusiones constituyen un aporte significativo a la presente investigación al plantear la consecución de objetivos educativos capaces de integrar eficientemente al individuo con necesidades especiales. Precisa además la importancia de la docencia en el proceso de inclusión socioeducativa, lo cual enfatiza la labor de los educadores para contribuir con su desempeño al desarrollo de las funciones superiores del cerebro en niños, niñas y adolescentes con NEE para favorecer la internalización del conocimiento y ayudarlos a concretar la formación pertinente para la futura incursión en el campo laboral como personas valiosas que contribuyen con el desarrollo socioeconómico del país.

A tenor con la presente investigación, se menciona a Hernández (2014), quien presentó la investigación Dimensión convivencial de la educación especial. Una teorización hermenéutica desde la interaccionalidad social de niños y niñas, teniendo como escenario humano escuelas ubicadas en Valle de la Pascua, estado Guárico desarrollada dentro del diseño de campo. El método que orientó el estudio fue el hermenéutico, el cual dentro del enfoque seleccionado, permitió una orientación comprensiva que le es propia a la realidad estudiada.

Las reflexiones que emergieron del escenario en estudio y teorización efectuada, son reflejadas en las conclusiones formuladas al indicar que la integración social en su dimensión ética debe concebirse como derecho de todos los seres humanos de participar e integrarse al ámbito educativo y en igualdad de oportunidades, que ha de considerarse la herramienta a ser utilizada en el trabajo mancomunado con la familia pues los fines de la educación especial son atender a niños, jóvenes y adolescentes con diversidad funcional sin discriminación, garantizándoles además la atención

individualizada y personalizada por un docente especialista empleando métodos y técnicas acordes a cada necesidad al estar fundamentada en la dimensión humanista integral del individuo.

La investigación citada, constituye un aporte de importancia para el actual estudio, dado que plantea que se debe implementar la integración educativa dirigida a incluir a la población con NEE en las escuelas regulares, siendo necesario actualizar a los docentes en materia de educación especial y propiciar las adaptaciones curriculares dando así respuestas precisas a la diversidad en la educación primaria que está garantizando la prosecución de estudios a los niños con RML.

Los diversos antecedentes descritos en párrafos precedentes, fueron seleccionados e incluidos al tomar en cuenta que plantean la inclusión de niños y niñas con NEE en el aula regular, e igualmente la importancia de contar con docentes que conozcan las características del niño con esta condición para gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera eficiente y eficaz en la educación primaria. Igualmente, guardan relación conforme al método hermenéutico el cual fue empleado en las investigaciones descritas al interpretar las informaciones colectadas en el desarrollo del trabajo investigativo.

### **Ruta Teórica y Ontoepistémica**

La adquisición del aprendizaje ha sido explicado por diferentes teóricos, quienes formulan tesis en las que algunos de ellos plantean la existencia de estructuras innatas, procesos constructivos del conocimientos, relaciones estímulos–respuestas mediante el condicionamiento clásico y operante, cogniciones e igualmente otros postulados que tratan de explicar que unas personas aprenden más fácilmente o poseen inteligencias que ponen de manifiesto en forma involuntaria y se perfeccionan con la experiencia.

Durante mucho tiempo la psicología consideró el aprendizaje sinónimo de cambio de conducta, al imperar la perspectiva conductista de la labor educativa. Sin embargo, estudios posteriores han formulado proposiciones concernientes al aprendizaje humano producto del modelado, moldeado, imitación, innatismo, constructivismo, descubrimiento, conexionismo y el aprender de manera significativa. Evidentemente, el niño con RML, adquiere gradualmente las nociones acerca del mundo circundante, entra en conflictos cognitivos con los nuevos saberes y aprende conforme a la capacidad y potencial creativo, aspecto que pretende explicarse desde la visión de autores como Piaget y Vigotsky, estudiosos del aprendizaje humano.

### ***Panorámica a la Luz de la Teoría de Piaget: Aportaciones del Cognitivismo a la Diversidad del Niño con Retardo Mental***

En diversos trabajos realizados, Piaget (1997), ha demostrado la construcción activa del mundo interior efectuada por niños y niñas mediante las interacciones vivenciales recíprocas con el medio circundante, de allí su énfasis en el rol asignado a la acción humana en el proceso de aprendizaje, caracterizado, este último, mediante la posesión de estructuras lógicas diferentes cualitativamente, que dan cuenta de ciertas capacidades e imponen ciertas restricciones que van subsanándose durante el desarrollo y crecimiento.

De acuerdo al mencionado autor, el proceso dinámico de intercambio se da en cualquier caso cognitivo y así, el desarrollo de la inteligencia en el niño presenta cuatro (4) etapas o períodos que denomina sensorio-motor, pre-operacional, operaciones concretas y operaciones abstractas, las cuales se explican por medio de un mecanismo de asimilación y otro de acomodación que propician la adaptación al ambiente o al mundo circundante, que son inseparables.

Destaca Piaget (1997), que la asimilación tiene lugar cuando la persona utiliza los esquemas existentes, es decir las representaciones mentales, para dar sentido a los eventos del mundo; esto implica comprensión de algo nuevo, agregado a lo ya sabido o conocido, de forma tal que aprehender el objeto del conocimiento, requiere modificar la nueva información, adaptarla a los esquemas existentes en la memoria generando el conflicto cognitivo.

En el plano de la acomodación, Piaget (ob.cit.), afirma que ésta surge cuando el sujeto sustituye esquemas existentes como medio de respuesta a situaciones nuevas; si por el contrario, no logra que los datos se ajusten a cualquier esquema existente, entonces concreta pensamientos adaptados a la nueva información. En este proceso no debe obviarse que el niño posee un notable conocimiento del mundo que lo rodea, que a diario utiliza en clase, siendo propicio partir de allí al iniciar la aprehensión del conocimiento, particularmente cuando se trata de aquel con RML.

Aceptar lo anterior, viene dado porque el estudio del desarrollo cognitivo representa un gran aporte a la educación, que permite detectar capacidades y restricciones de los niños en cada edad, lo cual posibilita graduar la instrucción a las capacidades cognitivas del estudiante, haciendo más efectivo el proceso de aprendizaje. De este modo, los procesos de asimilación, acomodación y adaptación constituyen factores conducentes a planear situaciones de instrucción con mayor eficacia, en lo concerniente a organizar aquellos contenidos programáticos enfocados en la diversidad del estudiante que aprende, especialmente en el contexto de educación primaria.

El citado autor dedica gran parte de su obra al estudio de la adquisición de nociones científicas relativas a cantidad, número, tiempo, velocidad, movimiento, espacio, geometría y probabilidad, relacionando la evolución del pensamiento científico en la historia del ser humano con el descubrimiento individual que cada niño o niña hace de estas significaciones. De hecho, son relevantes los aportes en cuanto a la formación del concepto en el niño,

quien primero comprende la realidad circundante y posteriormente produce la asociación referente-significado.

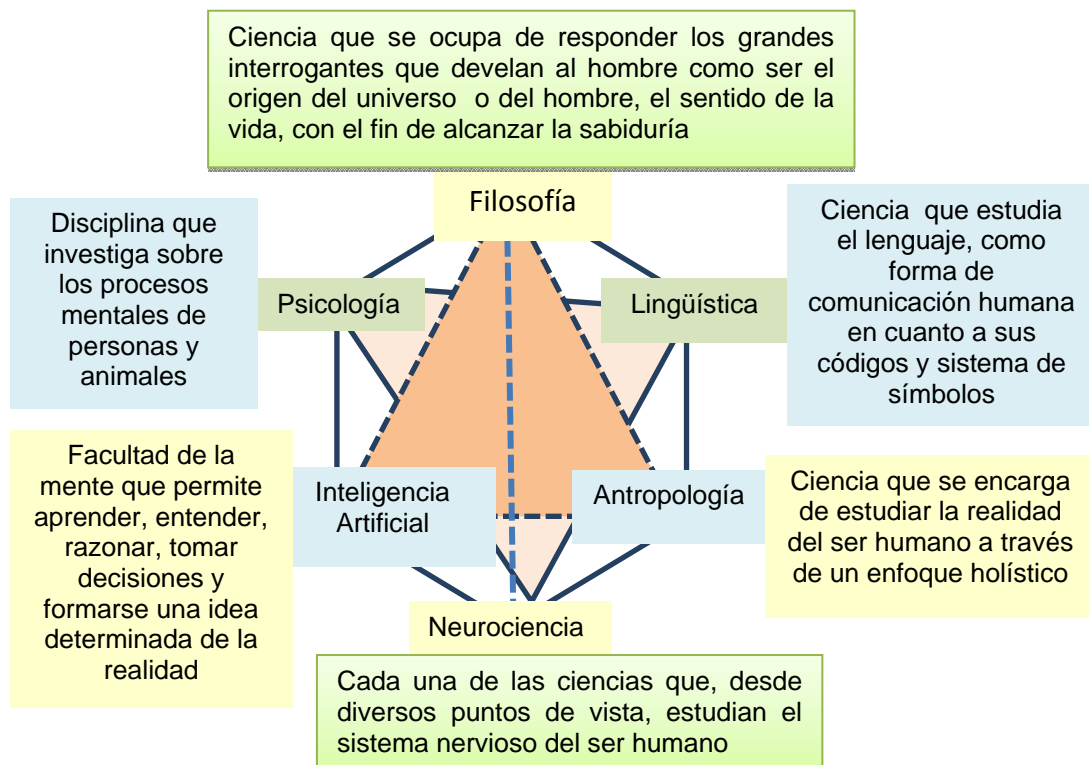
El aporte del autor es relevante en el estudio del niño con RML, dado que plantea estándares promedios derivados de observaciones efectuadas a infantes aparentemente normales desde el punto de vista cognitivo, que sirven de guía al docente en la detección de aspectos del desarrollo de funciones superiores relacionadas con los procesos de percepción, atención, procesamiento y almacenamiento de las informaciones.

Dentro de este contexto, Hurlock (1989), al definir el aprendizaje indica que es “el desarrollo que se produce por el ejercicio y el esfuerzo del individuo. Por medio del aprendizaje el individuo realiza cambios en su estructura física y en su conducta y adquiere competencia en el uso de recursos hereditarios” (p. 30). Destaca el autor dos (2) factores intervinientes en el acto de aprender, a saber, la ejercitación y el esfuerzo personal, es decir, plantea la adquisición de destrezas o habilidades mediante el aprender haciendo en correspondencia con aportes de la genética manifestados en aptitudes, actitudes, vocación, talentos y modos de proceder particulares del ser humano.

A este tenor, la psicología cognitiva, conforme a los señalamientos de García (2007), da al estudiante un rol activo en el proceso de aprendizaje; de allí, que motivación, atención y el conocimiento previo del sujeto puedan ser adaptados curricularmente para lograr un aprendizaje más exitoso. Además, al otorgarse el rol de significativo al acto de enseñar-aprender, se desvía la atención desde el aprendizaje memorístico y mecánico, hacia aquel de tipo específico.

García (ob.cit.), en el análisis de la psicología cognitiva afirma que “Está situada dentro de lo que se denomina el hexágono cognitivo, formado por la interrelación entre neurociencia, inteligencia artificial, psicología, lingüística, antropología y filosofía” (p. 19). Desde estas vertientes, el cognitivismo como

enfoque epistémico constituye la suma de aporte de cada una de las ciencias que conforman el hexágono cuyos estudios tratan de explicar desde sus propios entramados científicos la conducta específica de los seres humanos según los propios enfoques de cada una. El infograma seguido, muestra lo aquí expresado:



**Clave:** Líneas continuas: Vínculos interdisciplinarios fuertes. Líneas quebradas: Vínculos interdisciplinarios débiles.

**Infograma 1: Hexágono cognitivo.**

**Fuente:** Adaptado de García (2007).

Aquí, conviene detenerse un momento a fin de reflexionar con respecto a la relación entre la psicología cognitiva y la educación, uno de cuyos promotores es Jean Piaget. Se denota en el hexágono, la presencia de líneas continuas que muestran interrelación fuerte lingüística-neurociencia-

psicología, la cual se fundamenta en los fines de cada una de estas disciplinas científicas como apoyo del proceso de enseñanza. Al respecto, conviene decir que la lingüística aporta los conocimientos acerca del aprendizaje de la lengua materna y el manejo de los códigos de ésta, donde están involucradas las áreas cerebrales de Broca y Wernicke implicadas en el lenguaje humano concatenado con los estudios de la conducta humana propios de la psicología.

Ampliando el aspecto cognitivo, Varela (1992), afirma:

Desde esta hipótesis, la cognición está conceptualizada como la manipulación de símbolos a través de determinadas reglas. El sistema interactúa con los símbolos, pero no con su significado, y el sistema (mente) funcionaría correctamente cuando los símbolos representasen en forma adecuada la realidad externa, o algún aspecto de ésta, y el procesamiento de la información dentro del sistema (computación simbólica) llevaría a una solución adecuada del problema que se ha presentado (p. 134).

El entramado de ideas del autor, lleva a la comprensión del proceso cognitivo desde la manipulación de símbolos dentro de las estructuras mentales y la representación abstracta o concreta en la realidad circundante; con esto en mente, la construcción cognitiva del niño con Retardo Mental Leve quien requiere poseer competencia lingüística que propicie la relación antecedente-referente, logrando modificar los esquemas cognitivos y aprehender el nuevo conocimiento, descartando hipótesis preconcebidas; en esto estriba la concepción del aprendizaje en los postulados piagetianos.

La psicología cognitiva aplicada a la educación se ha preocupado principalmente de procesos de aprendizaje que tienen lugar en cualquier situación instruccional. La psicología educacional aplicada a la sala de clases se ocupa de factores tales como la diversidad del niño con RML que asiste



al aula regular en educación primaria. Así, a la hora de analizar los procesos que ocurren en estos espacios, es importante complementar los enfoques cognitivos con otros que faciliten tener una visión integral del estudiante con esta Necesidad Educativa Especial.

Sobre el particular, Piaget (1984), al explicar el desarrollo evolutivo del ser humano hace referencia al período de las operaciones concretas que describe el pensamiento activo del niño entre 7 y 11 años, caracterizado por la afirmación de la estabilidad lógica del mundo físico, comprende que los elementos cambian y aun así conservan muchos rasgos originales, comprendiendo que dichos cambios pueden ser revertidos. Según el autor, el niño se torna más ordenado y sistemático a la hora de resolver un problema socio-familiar cotidiano o en los juegos, al estar iniciándose el desarrollo del pensamiento reversible, noción de conservación y las operaciones lógicas.

Plantea dicho autor, además, la etapa de las operaciones abstractas denotada por el pensamiento reversible, lo cual significa que el niño tiene la posibilidad de revertir mentalmente una operación a la situación inicial dando muestras tendenciales de bidireccional. Igualmente, aparece a esta edad la cualidad cognitiva denominada conservación; según Piaget (ob.cit.), significa que ciertas cualidades físicas de objetos permanecen constantes, a pesar de transformaciones o cambios, bien sean sustancia, peso o volumen, por ejemplo, el volumen de un líquido que persiste idéntico sin importar el tamaño ni la forma del recipiente donde se vacíe.

El otro aspecto mencionado por Piaget, comprende las operaciones lógicas, a partir de las cuales aparecen procedimientos de clasificación y seriación. El primero, que es utilizado para el agrupamiento de objetos o acontecimientos acorde a ciertas cualidades o criterios, hallando relaciones entre ambos aspectos mediante el análisis y la comparación de las cualidades de estos; el segundo, es la capacidad para ordenar o constituir series ordenadas de objetos según los criterios espacio, tiempo y tamaño.

Al interpretar los criterios de Piaget (1984), la enseñanza ha de ser planeada en aras de facilitar al estudiante con RML, experiencias vivenciales por medio de las cuales manipule objetos y situaciones del ambiente, transformando, decodificando, buscando explicaciones lógicas, disociando o modificando lo observado, en diversos aspectos, que conduzcan a elaborar inferencias, desarrollar nuevos esquemas y estructuras mentales a partir de la reagrupación de los mismos logrando descubrir su mundo y la realidad circundante, tal como se realiza con niños “normales”.

Al llegar a este punto, la teoría cognitiva fundamentada en estudios piagetianos, plantea al docente regular, aplicar la mediación al desarrollar la enseñanza y aprendizaje en el aula, observando los procesos de asimilación y acomodación al adaptar los contenidos curriculares, asimismo las capacidades o restricciones del estudiante con RML, que facilita la didáctica y apropiación del conocimiento en la diversidad de la Educación Primaria.

Al planteamiento anterior se suma, que el paradigma educativo está centrado en el individuo, al considerarlo un ser social, capaz de responder y participar activamente en las transformaciones de la sociedad en la que convive; por tal razón se concibe la educación como un continuo desarrollo que se da mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje. En realidad, todo este conjunto de formulaciones implica un tipo de instrucción bastante distinta de las formas tradicionales, que está enfocada en el individuo como unidad compleja de naturaleza humana e integral.

Su aplicación admite la puesta en marcha de un compendio de actividades y decisiones educativas que supondrían no sólo la adquisición de conocimientos en los estudiantes sino también la formación de ciudadanos con mejor y mayor habilidad cognitiva para la solución de problemas y dotado de capacidad crítica. Con esto en mente, se pretende la interpretación de la perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad en la educación primaria venezolana, a partir de una mirada de la complejidad.

### ***Revisión Teórica al Constructivismo de Vigotsky en la Diversidad***

Las ideas de Lev Vigotsky en cuanto al proceso de aprendizaje, constituyó la creación que revolucionó la psicología durante el siglo 20; que surgió como expresión del tiempo universal, evidenciando un profundo y amplio conocimiento de varias ciencias; el autor incursionó en todas las áreas psicológicas y contribuyó a crear algunas de ellas, como por ejemplo la Defectología, en la cual consideró los aspectos histórico-sociales determinantes del desarrollo psíquico, además, el papel del lenguaje y los instrumentos de trabajo como mediadores del todo psicológico en la relación entre el desarrollo potencial y el conocimiento actual del elemento psíquico en el ser humano.

Vigotsky (1989), en la segunda mitad de la década de 1920, planteó la concepción novedosa de diferenciar lo que denominó el defecto biológico del defecto social, axioma sustentado en el hecho de considerar la influencia de la cultura y lo externo al sujeto, más dañino para el desarrollo del ser humano. Los basamentos de su apotegma surgen al analizar la influencia del defecto social en niños con retraso mental, proponiendo que:

El desarrollo insuficiente de las funciones superiores está relacionado con el desarrollo cultural insuficiente del niño retardado mental, con su desaparición del medio cultural circundante y el abandono de la “alimentación” del medio... su retraso se acumula, se acumulan las particularidades negativas y las complicaciones complementarias en forma de un desarrollo social insuficiente y un abandono pedagógico (p. 114).

En el marco de la defectología, Vigotsky estudia la existencia de NEE funcionales en niños retardados mentales, quienes al ser víctimas de discriminación y aislamiento educativo muestran tendencias al incremento de

inhabilidades. Se adelantaba el autor a su época, cuando destacaba el efecto del abandono pedagógico en el desarrollo social insuficiente; subrayando el oscurantismo en el trato al retardado mental, quien es limitado en el perfeccionamiento de funciones superiores, al tener pocas oportunidades de crecer cognitivamente pues se esperaba únicamente su desaparición del medio cultural.

Esta interpretación, corresponde al pensamiento de Vigotsky (1989), en cuanto a la enseñanza que promueva el desarrollo psíquico del individuo dirigido a compensar las alteraciones secundarias y terciarias surgidas ante la insuficiente influencia sociocultural, particularmente si el niño es insertado en el aula regular y el docente, bien sea por desconocimiento o dejadez, suministra muy poca ayuda al estudiante con RML. De allí, que el autor afirme:

La escuela tradicional auxiliar sigue la línea de la menor resistencia, acomodándose y adaptándose al retraso del niño: el niño retrasado domina con enormes dificultades, el pensamiento abstracto, por eso la escuela excluye de su material todo lo que exige el esfuerzo del pensamiento abstracto y fundamenta la enseñanza en el carácter concreto y en la visualización... al operar exclusivamente con representaciones concretas y visuales, frenamos y dificultamos el desarrollo del pensamiento abstracto, cuyas funciones en la conducta del niño no pueden ser sustituidas por ningún procedimiento visual (p. 119).

Es fácil comprender lo expresado por el autor, quien critica el proceder en las escuelas, que al facilitar el aprendizaje lo hacen desde la óptica del reduccionismo del conflicto cognitivo. De este modo, se limita el acto mental de establecer relaciones, comparaciones, disentir o concordar, factores favorecedores del desarrollo de funciones superiores. Hay que advertir, que Vigotsky recomienda aplicar estrategias de enseñanza similares para todos

los estudiantes a fin de ayudarlos a alcanzar el dominio del pensamiento concreto especialmente en la diversidad en educación primaria. Además, al considerar la actuación del docente en el ámbito escolar, el autor menciona:

Precisamente porque el niño retrasado mental llega con dificultad a dominar el pensamiento abstracto, la escuela debe desarrollar esta habilidad por todos los medios posibles. La tarea de la escuela, en resumidas cuentas, consiste en no adaptarse al defecto, sino en vencerlo. El niño retrasado mental necesita más que el normal que la escuela desarrolle en él los gérmenes del pensamiento, pues abandonado a su propia suerte, él no las llega a dominar (Vigotsky, 1989, 119).

Bien esboza el autor, las limitantes funcionales del retardado mental en lo concerniente al desarrollo del pensamiento abstracto, destaca además la importancia de las exigencias educativas a la población con NEE, sin disminuir la complejidad de la tarea; considera conveniente exigir mayor esfuerzo, pues actuar en contrario, solamente afectará el dominio del defecto reduciendo las posibilidades de convertirlo en fortaleza para el aprendizaje.

Queda todavía un hilo en la obra del mencionado autor, en quien tiene mucha fuerza la idea del desarrollo potencial y real del aspecto psíquico. Esto se evidencia, entre otras cosas, en el concepto de zona de desarrollo potencial o próximo (DP), que comprende la actuación del niño bajo la dirección o ayuda de otro e igualmente aquello que hace solo. Esta idea, tuvo amplias repercusiones metodológicas al diagnosticar el desarrollo intelectual, siendo relevante en investigaciones del campo psicológico y defectológico.

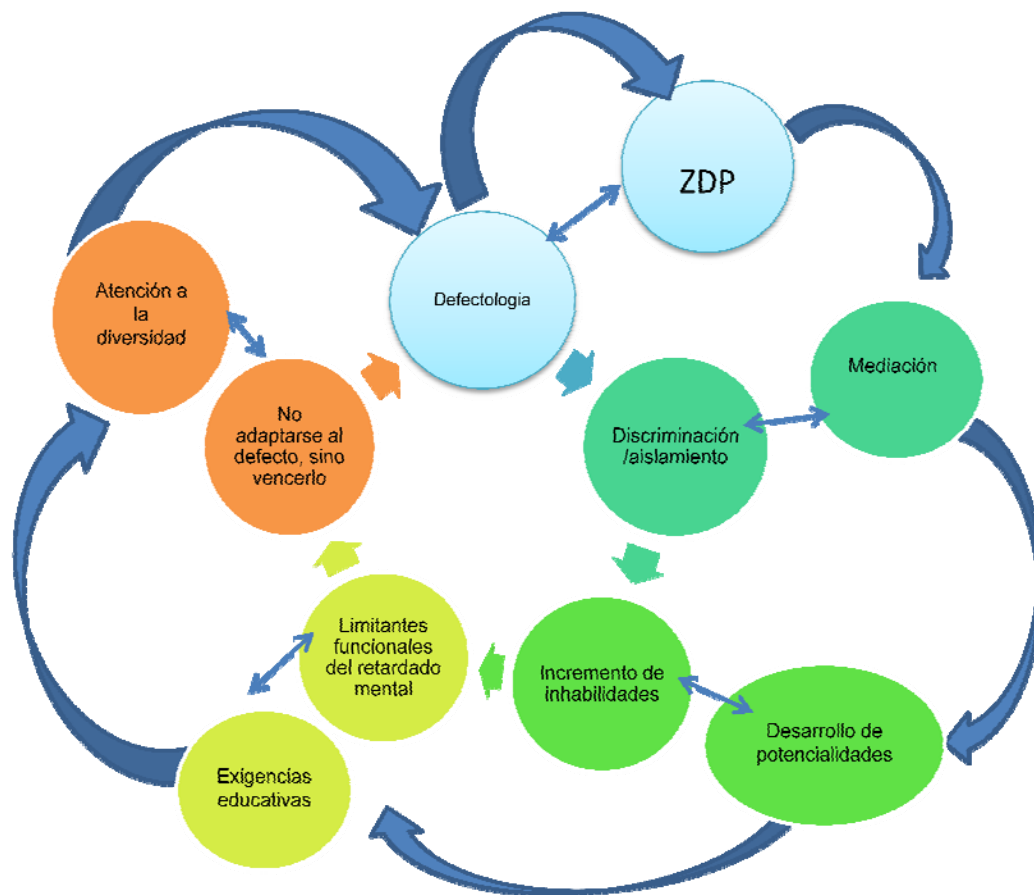
El autor menciona que la zona de desarrollo potencial o próximo (ZDP), aplicada a la educación, implica el trabajo conjunto y simultáneo maestro-estudiante, en tareas que requieren ayuda de otro, motivado a la dificultad del nivel a ser alcanzado. Acota, que transmitir estas funciones hacia la zona de desarrollo actual del niño aprendiz, surge ante la mediación de adultos,

que ya las poseen, reproducida en las actividades ejecutadas entre el niño y los condiscípulos que han de ser debidamente guiadas. En dicha zona, están los conocimientos, destrezas y habilidades desarrolladas progresivamente; éstas evolucionan y avanzan hasta la zona de desarrollo próximo.

De igual forma, Vigotsky influye en la comprensión del aprendizaje constructivo, al explicar que los seres humanos “desarrollan una serie de funciones psicológicas superiores, como la atención, la memoria, la transferencia, la recuperación, entre otras a lo largo de la vida” (p. 17). En el niño, dichas funciones se consolidan mediante la actividad práctica, instrumental, interpersonal, manipulando los objetos directamente las cuales generalmente no se realizan en forma individual, dado que los aprendices se mantienen en interacción o en cooperación social.

La pedagogía y didáctica ayudan al individuo a interiorizar y ampliar la zona de desarrollo próximo de manera continua e ilimitada pues siempre ha de incorporarse nuevos elementos a la estructura mental. Sin embargo, los docentes serán eficientes desarrolladores de la ZDP del niño con RML, al facilitar y orientar los procesos de aprendizaje partiendo de saberes previos, creando el conflicto cognitivo que motive a buscar e indagar, dando directrices pero dejándole en libertad de seguir sus propias inclinaciones en la búsqueda y ser un apoyo atenuado hasta que el aprendiz tenga la suficiente confianza en sí mismo y en lo que adquirió.

Estos aspectos se concretan en los componentes mostrados en el infograma 2, a partir de la defectología de Vigotsky (1989), en relación directa con el desarrollo de la ZDP con la mediación del docente para reducir la discriminación y favorecer el desarrollo de potencialidades reduciendo el incremento de las inhabilidades por medio de las exigencias educativas y la atención a la diversidad y como indica dicho autor ayudarlo a no adaptarse al defecto sino vencerlo (Ver infograma 2).



**Infografía 2: Constructivismo en la Inclusión del Alumno con RML desde la Diversidad de la Educación Primaria.**

### ***Perspectiva Comunicativa de Habermas***

Dentro del estudio del aprendizaje humano, es evidente que la comunicación constituye el medio idóneo en la transmisión del conocimiento, la cual según Pasquali (1979), “debe presentar simetría expresada por la voluntad de entenderse como acción recíproca en que cada interlocutor habla y es escuchado, recibe y emite en condiciones de igualdad” (p. 47). La existencia del acto comunicativo permite a las personas mantener simetría en

el flujo de las informaciones, siendo capaces de intercambiar mensajes en forma bidireccional, establecer relaciones interpersonales, pues caso contrario, se estaría hablando de transmisión de información.

Congruente con estos basamentos, Habermas (1999), estudioso de estos procesos humanos, en su Teoría de la Acción Comunicativa, sostiene:

Al elegir un determinado concepto sociológico de acción, nos comprometemos con determinadas presuposiciones ontológicas. De las relaciones con el mundo, que al elegir tal concepto, suponemos al actor, dependen a su vez los aspectos de la posible racionalidad de su acción... (p. 122).

La persona opta por un estilo dialógico acorde a los presupuestos existentes, asumidos conforme a la realidad experimentada o la propia filosofía de vida, que indudablemente repercute en las relaciones interpersonales toda vez que el individuo, dentro del contexto de actuación asume que tal circunstancia es la obligada a imponerse.

El mencionado autor, planteó diversos conceptos de acción, empleados en la teoría sociológica, las cuales reduce a cuatro (4), enfoques denominados teleológico, regulado por normas, dramático y acción comunicativa, cuyas perspectivas indican la posición del autor acerca del hecho dialógico. En tal particular, el concepto de acción teleológica, ocupa el centro de la teoría filosófica de acción desde la época de Aristóteles. Al respecto indica:

El actor realiza un fin o hace que se produzca el estado de cosas deseado eligiendo en una situación dada los medios más congruentes y aplicándolos de manera adecuada. El concepto central es el de una decisión entre alternativas de acción, enderezada a la realización de un propósito, dirigida por máximas y apoyada en una interpretación de la situación (Habermas, 1999, p. 122).



Este modelo, interpretado en términos utilitaristas, supone que el actor elige, calcula medios y fines para obtener la mayor utilidad. Por consiguiente, manejar el RML desde la diversidad de la educación primaria, encuentra cabida dentro de estos preceptos dados. Allí, el estudiante plantea una hipótesis de aprendizaje, trabaja en función de esta, empleando los recursos mentales y materiales idóneos alcanzando el éxito. Y ocurre indefectiblemente una situación de aprendizaje al demostrar que la elección de medios y acciones facilitó lograr los fines propuestos; no obstante, requiere apoyo del docente para direccionar aquellos equívocos alteradores del propósito perseguido por el educando.

De hecho, Habermas (1999), amplía el concepto de acción teleológica a partir de relaciones entre un actor y cosas existentes, aseverando:

El modelo dota al agente de un “complejo cognitivo-volitivo”, de modo que éste puede, por un lado (mediante sus percepciones), formarse *opiniones* sobre los estados de cosas existentes y, por otro, desarrollar *intenciones* con la finalidad de traer a la existencia los estados de cosas deseados (p. 125).

Todo esto parece confirmar, que el aprendizaje constituye un proceso basado en las percepciones de los acontecimientos externos que favorecen la construcción mental de dictámenes tenidos como verdaderos, los cuales llevan a la acción. Por ello, en niños con RML, el acto de aprender parte estableciendo un conjunto de ideas dirigidas a estimular la disposición a la acción, seguida de una elección personal producto del proceso de percepción, en el que concurren ideas o nociones previas, el nuevo planteamiento y la propuesta personal del estudiante, vale decir su hipótesis cognitiva dirigida a establecer el modo de actuar; según el criterio individual propiciará la culminación exitosa de la tarea.

El concepto de acción regulada por normas conforme a lo expresado

por el mencionado autor, "se refiere no al comportamiento de un actor en principio solitario que se topa en su entorno con otros actores, sino a los miembros de un grupo social que orientan su acción por valores comunes" (p. 123). Significa lo antes expresado, que existen regulaciones conductuales dentro de las agrupaciones, dirigidas al control social del comportamiento las cuales son impuestas porque se espera que en algún momento uno de los miembros emita una conducta de quebrantamiento de las regulaciones, las cuales expresan un acuerdo existente en el grupo.

Ciertamente, la vida grupal requiere estar reglada en cuanto a derechos y deberes de quienes integran cualquier congregación o comunidad, que permite detectar las alteraciones al normal funcionamiento del grupo. Y no podría ser de otro modo, dado que el concepto de acción regulado por normas tiene una significación especial en la perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad en la educación primaria venezolana por cuanto se espera que el docente comprenda que el estudiante al dejar de cumplir con una instrucción no es con intención de contradecirla; además, el docente conocedor de la acción regulada, estará en capacidad de admitir la conducta del estudiante.

El tercer aspecto mencionado por Habermas (1999), está relacionado al concepto de acción dramática, que "no hace referencia a un actor solitario ni al miembro de un grupo social, sino a participantes en una interacción que constituyen los unos para los otros un público ante el cual se ponen a sí mismos en escena" (p. 123). En efecto, el ser humano es gregario y por tanto tiene manifestaciones de su existencia, notorias mediante el histrionismo. Esto conduce a pensar, en el docente histrión en la comunicación al educando, dado que puede expresarse como si fuese una representación consiguiendo estimular al niño con RML, teniendo cuidado de no sobreactuar para ser creíble, evitando convertirse en elemento distractor o modelo inadecuado al estudiante observador.

En esta perspectiva dramaturgica, Schütz (1967), al interpretar el mundo social postula:

Para poder explicarla acción humana el científico tiene que preguntarse qué modelo cabe construir de un ser individual y qué contenidos típicos hay que atribuirle para que los hechos observados puedan explicarse como resultado de la actividad de tal individuo en un contexto comprensible. El cumplimiento de este postulado garantiza la posibilidad de derivar cualquier tipo de acción humana, o los resultados de ésta, del sentido subjetivo que esa acción o sus resultados tuvieron para el actor (pp. 5-6).

El estudio de la conducta humana es tarea que involucra el saber científico, y bien expone el autor citado al plantear que ha de construirse un modelo típico dotado de determinadas características a ser observadas en el comportamiento emitido según el ámbito donde se desenvuelva, acción que demostrará las cualidades adquiridas durante el proceso de modelado.

Al explicar el mencionado autor, el rol del científico en la acción humana, proyecta en este caso, la gestión del docente en la atención del niño con RML puesto que no son aplicables modelos preconcebidos aplicados en aulas regulares. De allí, la praxis educativa ha de reinventarse conforme las individualidades inmersas en la diversidad estudiantil que implica conocimientos, creencias, actitudes, aptitudes, conductas, curiosidad y creatividad observada en toda la población escolar atendida. Es preciso recordar, que cada persona es diferente y que esas discrepancias son producto de diversas culturas, ambientes familiares, habilidades, gustos, desiguales personalidades, actitudes denotadas en la convivencia diaria.

Ahora bien, el cuarto aspecto señalado por Habermas (1999), es la acción comunicativa que “se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o

con medios extra verbales) entablan una relación interpersonal" (p. 124). Invariablemente, este modelo enfatiza características comunes en los actores del manejo del lenguaje generado por el conocimiento que poseen de signos y códigos específicos.

Por consiguiente, la comunicación debe proporcionar confianza, apoyo y buenas relaciones humanas, así como la productividad en el desempeño personal en cualquier ámbito, aspecto significativo al plantearse la interacción docente-estudiante con RML, teniendo presente que el estudiante es una individualidad y la manera de abordarlo no puede ser igual para todos, particularmente en el caso de aquellos que presentan conductas aisladas, poca interacción con los docentes, baja participación en clase y limitan el contacto con los condiscípulos.

Sobre este particular, Pasquali (1979), al definir la acción comunicativa indica que esta comprende "la relación comunitaria humana consistente en la emisión-recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad, siendo por ello un factor esencial de convivencia y un elemento determinante de las formas que asume la sociabilidad del hombre" (p. 51). En efecto, se plantea que existe un acto comunicativo cuando surge la correlación de ideas entre los intervinientes (emisor-receptor), que contribuye a establecer relaciones interpersonales armónicas y funcionales de tipo personal como profesional; por ello, en el contexto de las aulas regulares ha de primar el diálogo abierto y personal docente-educando.

El elemento esencial del proceso de comunicación en las aulas regulares son los propios escolares, quienes han de poseer capacidad para relacionarse con el entorno e ir accediendo gradualmente a niveles de mayor conocimiento. Por ello, corresponde a los docentes propiciar espacios que los motive a expresarse por medio de la palabra hablada, eliminar temores, inhibiciones, generar confianza en sí mismos, en sus posibilidades y potencialidades.

Todo lo anterior, parece confirmar la acción comunicativa conforme a Habermas (1999), quien afirma que esta:

Presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte pre interpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos (pp. 137-138).

Concreta el autor, tres elementos incursos en el acto comunicativo resumidos en los mundos objetivo, social y subjetivo, lo cual presupone, que cada ser humano pre-interpreta los mensajes recibidos o emitidos, conforme a percepciones muy particulares y personales que plantean el antes, durante y después de codificar o decodificar informaciones, componentes de la esencia del entendimiento al formular hipótesis cognitivas. La diversidad en educación primaria encuentra cabida dentro de este modelo que tiene presente las funciones del lenguaje como acto facilitador del aprendizaje, aspecto significativo en la enseñanza del niño con RML.

Se precisa que los cuatro conceptos descritos fundamenten la comunicación en el contexto del aula regular, por cuanto con éstos se busca el consenso y además construir un clima de trabajo propicio al diálogo, particularmente al atender niños con RML desde la diversidad en educación primaria. Conviene distinguir en lo citado, la existencia de semejanzas en diversos campos del conocimiento aunque se denotan discrepancias, tal es el caso del niño con RML que es calificado por medio del listado de características aparentemente comunes, no obstante, cada uno es una individualidad tratada según las limitaciones y capacidades personales.

Ciertamente, el estudiante con este trastorno, ha de observarse en una

red densa y sutil de diversidades recíprocas aunque consiguientemente, no han de aplicarse analogías vagas y superficiales que solamente tenderían a crear confusiones limitadoras de la atención pedagógica, la cual es necesaria para propiciar en éste, el conocimiento de sus capacidades, potencialidad y limitaciones.

### ***Visión Organizativa en la Complejidad de Morín***

El enfoque epistemológico de abordaje a la complejidad precisa mencionar a Morín (1990), quien señala “para que haya organización es preciso que haya interacciones: para que haya interacciones es preciso que haya encuentros, para que haya encuentros, es preciso que haya desorden (agitación, turbulencia)” (p. 69). Iniciar la visión configurativa de esta temática, partiendo de tal indicación, surge al considerar que Morín acepta la existencia del caos generador de encuentros, interacciones y organizaciones.

Al llegar a este punto, la complejidad se detecta al comparar dos (2) sistemas o procesos apreciando la manera cómo se influyen mutuamente o cuando no funcionan según lo establecido producto de la desorganización. Esto remite a Morín (ob.cit.), quien muestra el razonamiento del pensamiento complejo aseverando que “está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto” (p. 23). Ciertamente, ha de coexistir cierta resistencia ante el encajonamiento de acciones fraccionadas y disminuidas que solamente conducen a frustraciones en el logro de objetivos o metas prefijados.

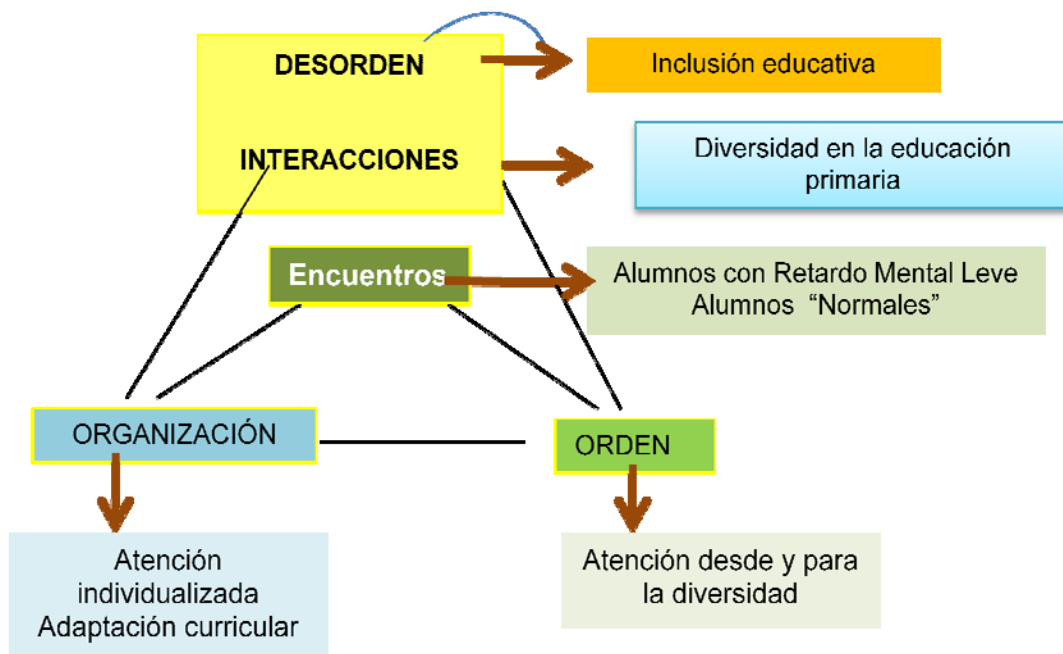
Morín, acentúa el enfoque de la organización categorizándola de común al mundo físico, biológico y antropológico, es decir, cada elemento parte de un todo desordenado calificado de caos, hasta concretizar el todo ordenado.

Además, el autor propone pensar la idea de organización a partir del denominado bucle tetralógico, constituyente de un macro concepto con el cual busca dar cuenta de la relación complementaria-concurrente y antagonista entre los conceptos de orden-desorden-interacciones (encuentros)-organización. El pensamiento del autor globaliza el binomio desorden - orden y entre estos surgen interrelaciones cuyos resultados concretizan la organización del llamado todo.

Resulta interesante en esta investigación, destacar que los estudios de Morín (2001), plantean la existencia de bucles retroactivos, recursivos y tetralógicos. Acerca de estos últimos, el autor lo propone luego de haber observado los fenómenos del cosmos (macro-física), fenómenos micros (micro-física) y fenómenos del mundo humano (meso-física), generándose así el proceso interaccional del macro concepto desorden/interacciones-orden/organización.

Por ello, Morin sostiene que no existe una base empírica o lógica simple ni en la micro-física, ni en la macro-física, tampoco en la meso-física: lo simple solo es un momento de abstracción arrancado de las complejidades; la génesis es compleja; la partícula es hipercompleja; la organización es compleja; la evolución es compleja; la physis (realidad) es insimplificable y su complejidad desafía la comprensión (en su origen, su textura infra-atómica, su despliegue y devenir cósmico).

En opinión de Ciurana (1997), el bucle tetralógico“ es un modelo epistemológico de complejidad, es la expresión básica de un paradigma, representa la expresión de la dialógica entre el orden y desorden como conceptos complementarios y antagónicos a la vez” (p. 31). Vale decir, en esta concepción se concreta la idea compleja de organización, tan necesaria en el proceso de inclusión educativa del niño con RML desde la diversidad de la educación primaria, cuya representación gráficamente sería (Ver infograma 3).



### Infograma 3: Bucle Tetralógico de Morín.

Fuente: Adaptado de Ciurana, 1997.

Al interpretar el bucle tetralógico, la complejidad surge a consecuencia de la existencia del desorden dentro de una determinada organización o sistema que irrumpe en la secuencia lógica de los procesos rompiendo la continuidad de estos; de esta forma, se generan diversas interacciones, productoras según Morín (1990), de encuentros cuyos resultados concretan la organización y con esta se retoma el orden. Trasvasado estas conceptualizaciones al contexto del actual estudio, el desorden se inició desde el primer momento que se implementó la inclusión educativa que conllevó las interacciones, en el aula regular, entre niños con RML y los llamados “normales”, cuya organización precisa la atención pedagógica individual además las adaptaciones curriculares dirigidas a concretar el orden en la diversidad de la educación primaria para dar cumplimiento a los fines educativos pretendidos en este nivel.



De esta circunstancia, nace la complejidad que Morín (2001), define afirmando:

Quiere decir complexus, lo que está tejido en conjunto; la trama de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados que presenta a la vez la paradoja de lo uno y lo múltiple. Tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico (p. 32).

Esta línea de razonamiento, muestra la complejidad en un todo interrelacionado, básicamente heterogéneo, concatenado de interacciones producto de acciones dirigidas a propiciar el orden y la organización, fin último en el cual radica la esencia de lo complejo. Este es, por decir así, la concreción del pensamiento sustentado en la complejidad del hombre en una suerte de interrelaciones secuenciales y regulares conforme al bucle tetralógico propuesto por el autor, que siempre tenderá al rompimiento del desorden y el replanteamiento del orden.

El punto de vista de Rodríguez y Aguirre (2011), muestra esta filosofía dentro del paradigma científico emergente que “involucra un nuevo modo de hacer y entender la ciencia, extendiendo los límites y criterios de cientificidad, más allá de las fronteras de la ciencia moderna, ancladas sobre los principios rectores del mecanicismo, el reduccionismo y el determinismo” (p. 2). La teoría compleja destaca el rompimiento del concepto de ciencia austera, limitadora, disciplinada y rígida concebida tradicionalmente, presentando en contraposición, la perspectiva amplia y flexible que da la oportunidad de extender los razonamientos científicos al concebir un nuevo método de acción más allá de límites y consideraciones tradicionales del quehacer científico.

En este particular, Morín (1997), Rodríguez y Aguirre (2011), señalan

su concepción de la complejidad desde el pensamiento complejo, afirmando acerca de esta:

La propuesta del *pensamiento complejo* desarrollada por Morín consiste en un replanteo epistemológico que lleva a una nueva organización del conocimiento, tanto a nivel personal como social e institucional. Se trata de una estrategia meta-cognitiva que tiene por finalidad reformar los principios matriciales del pensamiento simplificador (disyunción y reducción) que llevaron a la instauración de las dicotomías fundantes de la matriz de pensamiento occidental: sujeto-objeto; mente-cuerpo; cultura-naturaleza; filosofía-ciencia; valor-hecho; afectividad-razón (p. 10).

La complejidad plantea una manera de evolucionar hacia el cambio en el comportamiento personal e institucional. Sobran razones al señalar, que en el campo educativo la visión organizacional de la complejidad de Morín, encuentra cabida en la perspectiva pedagógica del niño con RML, al constituir una propuesta dirigida a cambiar el desorden mediante interacciones propiciadoras de estructuras organizadas sustentadas en el orden, donde la enseñanza basada en la diversidad ayude a enfrentar el desafío propuesto a los docentes en las aulas regulares de educación primaria.

Esto conlleva asumir el pensamiento complejo como guía que permite afrontar riesgos educativos, cambios inesperados en el sistema escolar, modificación en el desarrollo curricular en virtud de las informaciones adquiridas en el quehacer pedagógico, considerados como esenciales en el marco del bucle tetralógico desorden-organización-orden, el cual implica invariablemente, que la inclusión escolar ha de manejarse con una visión holística sustentada en el conocimiento de los educadores acerca de la diversidad que haga posible compartir la atención pedagógica en niños con RML y los “normales”.

### ***Desde la Teorización a la Tipificación del Retardo Mental***

El retardo mental, ha existido desde el comienzo de la humanidad, evidenciado en un documento en línea de la Fundación Paso a Paso (2004), en el cual se plantea que en la Edad Antigua y Media las sociedades han tratado a las personas con retardo mental o cualquier otra limitación en función de cómo han sido percibidos. Al respecto, en Europa, antes del año 1700, ofrecían atención a estas personas en monasterios que suministraban servicio de hospedaje más la alimentación.

Acota además dicha fundación, que en América la sociedad colonial se hizo cargo de personas exencionadas, siendo la familia encargada principal de cuidar aquellos miembros con necesidades especiales y a quienes no podían asistirse por sí mismo se crearon casas de caridad u hospicios. Agrega la misma fuente que, más tarde en el siglo XVIII, el pensamiento humanista del renacimiento estuvo principalmente interesado en la dignidad de personas llamadas excepcionales, asimismo en la libertad de actuación de estas, a propiciar el logro del máximo desarrollo biopsicosocial.

De la misma forma, la fundación (ob.cit.), comenta que durante la Revolución Francesa, al promoverse principios de igualdad, solidaridad, libertad y fraternidad, se impulsó un cambio en el pensamiento humano logrando un trato más humanitario proporcionado a personas consideradas fuera de lo normal; consiguiendo además, que se suministrara atención psiquiátrica y psicológica. Igualmente, a fines del siglo XVIII e inicio del XIX nació en Europa Occidental y Estados Unidos de América una preocupación general por el retardo mental donde se reconoce el nacimiento de educación especial con servicios sistemáticos dirigidos a individuos con Necesidad Educativa Especial.

Después de numerosas investigaciones, conforme al informe de la Fundación Paso a Paso (2004), al principio del siglo XX se establecieron dos

(2) orientaciones en lo que se refiere a la atención de la persona con retardo mental. Por una parte, de tipo médico asistencial, por la otra, una de naturaleza psicológica donde se caracterizaba al individuo, en función de evaluaciones psicométricas, ubicándose a la persona con RML por debajo de la norma en base al coeficiente intelectual (CI) lo cual determinaba un tratamiento rehabilitador en instituciones especializadas. A mediados del siglo comienza a tener vigencia una orientación educativa en la atención de esta población.

Cabe destacar, que después de muchas investigaciones se logra en el año (1958), el desarrollo de dos (2) nuevos instrumentos como fueron la escala de madurez social y Vineland, y la escala de inteligencia de Weschler dirigida a medir capacidades en niños, que permitieron identificar y clasificar a muchas personas con Retardo Mental, ésta influyó el criterio de competencias sociales, métricas o psicométricas; posteriormente, 20 años después los reformó la Asociación Americana de Deficiencia Mental.

Durante los años 50 y 60, informa la Fundación Paso a Paso (2004), surgió un incremento del interés general hacia la protección de las personas con Retardo Mental en Estados Unidos, que determinó un gran cambio en la educación de estas personas a nivel mundial. Se evidenció una nueva orientación filosófica estableciendo que ciertas variables sociales y culturales tenían una estrecha correlación con dicho trastorno. Esto incluyó la Asociación Americana de Deficiencia Mental (1959), sus miembros consideraron que el déficit intelectual estaba asociado a los aspectos biopsicosociales concernientes a maduración, aprendizaje y ajuste social. De igual modo, en la Declaración de los Derechos del Niño de la Organización de Naciones Unidas (1959), se estableció el derecho al “Tratamiento, educación y cuidado del niño que está física, mental o socialmente incapacitada” (p. 5), convirtiéndose en el documento avalador de una mejor calidad de vida del grupo poblacional con NEE.

Los años 70, conforman la época de mayor avance en la educación y tratamiento de las personas con retardo mental, constituyéndose el principio de normalización e igualmente lograr ambientes menos segregados era la meta principal para estas personas. Este principio tuvo sus inicios en los países escandinavos y fue desarrollado en los Estados Unidos como también en Canadá implicando una integración tanto física como social.

Igualmente, la Asamblea General de las Naciones Unidas (1971), aprobó la Declaración de los Derechos de las Personas Mentalmente Retardadas y posteriormente en 1975 promulgó la Declaración de los Derechos de los Impedidos, que están basadas en recomendaciones de la UNESCO, Organización Mundial de la Salud (OMS), y la Organización Internacional del Trabajo (OTI). Estas declaraciones sirvieron de base para garantizar a personas con RML los mismos derechos que los otros seres humanos, dando surgimiento a la creación de diversos servicios para la atención educativa de esta población.

A partir del año 1970, se observó un énfasis en los enfoques derivados de la teoría conductual, concibiendo el Retardo Mental según Pérez (2002), “un funcionamiento intelectual general por debajo del promedio así como una carencia en las destrezas necesarias para la vida diaria” (p. 19). Es decir, en personas con este dictamen, son notorias aquellas limitaciones en el desenvolvimiento habitual en el hogar, escuela y entorno social.

En relación al planteamiento anterior, Flórez (2010), comenta que este grupo incluye a la mayoría del 80 por ciento de las personas más afectadas por el RML. Cuando se está en la etapa del neonato, el infante con debilidad mental suele ser muy tranquilo, lo que puede inquietar desde un principio a las personas que lo cuidan. Es capaz de sonreír, conseguir los movimientos oculares adecuados e incluso mirar atentamente al menos en apariencia. Al mismo tiempo, puede desarrollar aptitudes sociales, relación y comunicación, presentando un mínimo retardo sensorio-motor cuyas diferencias con el

llamado niño normal son poco notables durante los primeros años de evolución, aunque al inicio de la escolaridad es cuando los padres comienzan a estimar diferencias existentes mediante las dificultades que presenta en adaptarse al medio escolar.

En cuanto a la evolución psicomotora, Flórez plantea que no se aprecian diferencias significativas en la coordinación general ni en la específica óculo-manual; tampoco en los trastornos de la lateralidad. Con respecto al lenguaje, los niños con RML al expresarse utilizando palabras correctas, sin trastornos en la articulación; presenta un lenguaje de cierta organización, en ocasiones aparece más evolucionado de lo previsto atendiendo al coeficiente intelectual; sin embargo en otros se crean retrasos intelectivos del lenguaje, especialmente en niños con trastornos emocionales asociados.

En trastornos intelectivos, propiamente dichos, se observa disminución en la comprensión, pobreza de razonamiento e incluso falta de autocrítica. En relación a esto, Mac Millan (2000), señala que las dificultades del pensamiento abstracto en los niños deficientes, inciden en el ritmo más lento al aprender. En cuanto a la adquisición de los aprendizajes escolares, plantea que en niños con RML, alcanzan niveles aproximados de hasta sexto grado en la enseñanza primaria, aunque a un ritmo más lento que el normal. En la secundaria, presentan grandes dificultades en temáticas generales, precisando de enseñanza individual o especializada. Posteriormente, pueden lograr adaptación social adecuada y desarrollar aptitudes vocacionales con las cuales desenvolverse durante la adultez de cierta manera independiente.

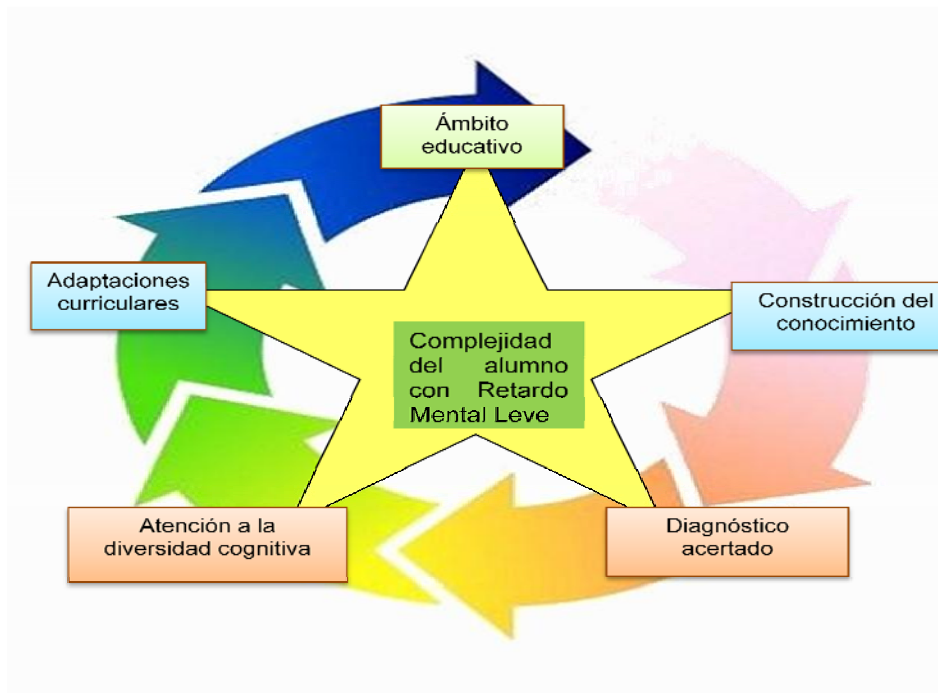
Según acota el autor, valoró en niños con RML mayor sensibilidad ante el fracaso, baja tolerancia a frustraciones especialmente de tipo afectiva; mayores dificultades al relacionarse con otros chicos, aún de su misma edad, comportamientos que persisten posteriormente en situaciones sociales en general. A partir de la organización psíquica del niño, incluyendo el retardo,

Flórez (2010), sugiere pensar en suministrarle ayuda de tipo motivacional, educacional o psicoterapéutica de ser necesaria, que es ideal en casos de RML para ayudarlo en el desarrollo de las funciones superiores del cerebro.

La población con RML presenta algunos signos característicos, los cuales menciona Molina (2000), destacando que tienen dificultades para sentarse, caminar o gatear, aprender a hablar (o tener dificultades en el habla), en recordar cosas, comprender las reglas sociales, ver las consecuencias de sus acciones, resolver problemas y pensar lógicamente, que generalmente hacen más tarde que los otros niños,

Es decir, niños y niñas con Retardo Mental Leve van alcanzando de manera progresiva capacidades o habilidades cognitivas y psicomotrices, al igual que otros infantes, aunque su evolución es más lenta, por esto se habla de una edad cronológica y otra mental, dado que no existe simetría en ambos aspectos, percibida al realizarse actividades curriculares en el aula. Cabe destacar, que esta comparación se hace únicamente para ilustrar la diferencia descrita, relacionada con la complejidad del niño o niña con este tipo de problema que asiste a educación primaria, quien requiere ayuda en la construcción del conocimiento a partir del diagnóstico, seguido de la atención individualizada mediante adaptaciones curriculares.

En este orden de ideas, Morín (1999), argumenta que “Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión” (p. 1); al pretender estudiar al niño con RML desde la complejidad del morinismo, en el ámbito educativo, es preciso reflexionar en aspectos relativos a la construcción del conocimiento sobre la base del diagnóstico acertado; atender la individualidad e igualmente formular adaptaciones curriculares, siguiendo el orden sistemático mostrado seguidamente (ver infograma 4).



**Infograma 4: Mirada al Retardo Mental Leve desde la Complejidad de Morín.**

**Fuente: Adaptado de Morín (1999)**

Conviene advertir, que el RML, es detectado en el niño o niña al ingresar en la educación formal, particularmente al observarse “el ritmo de aprendizaje más lento” (Flórez, 2010). Ahora bien, no ha de confundirse esta Necesidad Educativa Especial con otras formas de retardo mental, tal es el caso del Síndrome de Down, el cual según Davidson (2005), “ocurre cuando hay una copia extra del cromosoma 21. Esta forma de síndrome de Down se denomina trisomía 21. El cromosoma extra causa problemas con la forma como se desarrolla el cuerpo y el cerebro” (p. 76).

Al respecto, se menciona a la Asociación Americana de Retraso Mental (1997). Ésta presenta la clasificación del Coeficiente Intelectual (CI), en diversas categorías planteadas a partir de mediciones al ser humano, que aporta datos significativos acerca del retraso mental leve, moderado, severo y profundo (ver Cuadro 1).



**Cuadro 1**  
**Clasificación del Coeficiente Intelectual (CI)**

CI	Descripción
100	CI ideal (población general)
99-80	CI normal
80-70	CI límite o borderline
70-55	RML (educable)
55-40	Retardo mental moderado (entrenable)
40-25	Retardo mental severo (difícil desarrollo)
25 o menos	Retardo mental profundo (graves dificultades)

**Fuente: Asociación Americana de Retraso Mental (1997)**

El criterio de la asociación mencionada, establece que las personas diagnosticadas con RML han de presentar un Coeficiente Intelectual comprendido entre aproximadamente 70 y 55, resultando importante la observación “educable”, que da apertura al desarrollo de habilidades sociales y de comunicación durante los años preescolares y frecuentemente no son distinguibles de los niños sin retardo mental hasta edades posteriores.

La Asociación Americana de Retraso Mental (1997), al establecer la clasificación mostrada, parte del coeficiente intelectual referente, ubicado con máximo de 100 y mínimo de 80, fijando el límite (80-70) entre los criterios calificados de normales y las categorías tipificadas de retardos o retrasos (indistintamente). Este planteamiento, remite al encuentro en el aula de heterogeneidad de coeficientes cuyas características son particulares en cada educando a quienes el docente ha de ayudar a desarrollar las funciones superiores, logrando que la totalidad consolide habilidades sociales, comunicativas y de auto-cuidado suficientes que determine la autonomía y búsqueda de independencia consiguiendo concretar la atención individual en la diversidad.

La formación integral del estudiante como parte de la educación formal,

no es tarea exclusiva del educador, dado que coexisten diversos elementos en torno a la misma, como es el caso de la familia, la cual juega un papel importante en la enseñanza. Al respecto, Horton (1988), señala que:

La familia está orgánicamente unida a la sociedad, al construir su fundamento y alimento continuo mediante su función de servicio a la vida, en la familia se hacen ciudadanos, y éstos encuentran en ella la primera escuela de las virtudes que engendran la vida y el desarrollo de la sociedad, constituyendo el lugar natural y el instrumento más eficaz de humanización de la sociedad, colabora de manera original y profunda en la construcción del mundo (p. 51).

De acuerdo con lo planteado, la familia es la unidad social básica donde el individuo se forma y ya de adulto se conduzca como una persona productiva, correspondiéndole funciones muy diversas que explican el carácter de universalidad de la misma, resaltando la tarea educativa como también socialización de los hijos, que implica los primeros sonidos articulados, el aprendizaje de hábitos personal-social, integración familiar-social, formación del carácter, los comportamientos sexuales, el primer encuentro con lápiz, libros y cuadernos. Todo ello con la finalidad de lograr la estructuración de un adulto operativo, aspecto esencial al considerar las características cognitivas derivadas de la diversidad que también está presente en las familias.

Al analizar la función de la familia, se vislumbra una acción compleja, al estar moldeándose la vida que a futuro tendrá el niño o niña. Esto es viable, porque el núcleo familiar, formado por personas unidas por vínculos filiales o consanguíneos, que tienen compromisos, deberes, derechos compartidos; es el sitio que prodiga cuidados físicos, ayuda a experimentar emociones, promueve la expresión de sentimientos, la estructuración de normas, el espacio dirigido a solucionar problemas juntos, además ofrece seguridad,

alimento, vestido, vivienda y educación, pues el niño recibe en el hogar las primeras enseñanzas que luego serán reafirmadas en la instituciones educativas.

Es necesario mencionar, que si bien corresponde a la familia iniciar el proceso de aprendizaje de los miembros más pequeños, esto no significa que su labor está concluida o culmina con el ingreso de niños y niñas al sistema educativo formal, aunque aparentemente para muchos padres y representantes ésta es la norma. De allí, el planteamiento de Paz (1996), cuando afirma “la familia deja en manos de los docentes la educación de sus miembros y solo participa para comprobar el avance de un curso a otro” (p. 51).

Este no ha de ser el comportamiento de la familia, especialmente al plantearse la formación del niño con RML; dado que a esta compete contribuir con la escuela procurando lograr que se cumplan los fines de la educación referidos a la consolidación de un ciudadano apto para participar, actuar y convivir en sociedad, sustentado en valores como respeto, justicia, solidaridad, cooperación, responsabilidad y especialmente la concreción de la autonomía que facilite actuar libre e independientemente.

Es evidente, que ha de coexistir la integración docente-familia, coadyuvante de los aprendizajes impartidos en el aula, de la cual surge el compromiso de todo padre, madre o representante; su participación en el proceso de reafirmar lo aprendido en la escuela, ayudando a sus a realizar sus deberes escolares, hacerles dictados, ejemplificar situaciones y desarrollar el pensamiento y las funciones superiores.

### ***El RML y la Diversidad Cognitiva con Motivo de la Inclusión Educativa***

Con el proyecto de inclusión de niños con Necesidad Educativa Especial en la escuela regular, en el caso de Venezuela se refiere a la

educación primaria, la UNESCO busca promover que el sistema educativo garantice el derecho a la educación en igualdad de oportunidades a todos los niños, niñas y adolescentes con algún tipo de Necesidad Educativa Especial, derecho consagrado por los Estados partes al firmar la Convención de los Derechos del Niño.

La exclusión o segregación de estudiantes, es una situación por años relacionada a problemas económicos, de rendimiento e incluso de conducta aunque luego trasciende a niños que presentan algún tipo de Necesidad Educativa Especial; en muchas escuelas los estudiantes con NEE sufren este tipo de prácticas, es decir, la Necesidad Educativa Especial está asociada a factores de exclusión, de ahí la importancia de estudiar la diversidad.

La atención a la diversidad cognitiva en el ámbito educativo tiene sus referentes en los movimientos de normalización que surgen en la década de los sesenta y setenta del siglo XX en los países nórdicos europeos y en Estados Unidos. Dicho movimiento supuso, según Barragán (2010), cambios importantes en la concepción de la educación de personas con Necesidad Educativa Especial, en el intento de encontrar el mejor lugar donde pudieran desarrollarse a nivel individual y especialmente social. Los padres estaban convencidos sobre la educación requerida por sus hijos; en su opinión era aquella que los ponía en el mismo lugar de todos los educandos; en las denominadas escuelas ordinarias.

Muchos padres se plantean la posibilidad de ingreso de sus hijos en la escuela regular, posiblemente porque estén convencidos que la inclusión educativa presenta suficientes estímulos para que éstos equiparen sus aprendizajes con los educandos regulares como parte del proceso de modelamiento (Bandura, 1996). Sabido es, que este proceso de integración viene precedido de la adaptación curricular para equipararla al proceso de estudiantes con NEE.

Es valedero indicar, que la diversidad es una cualidad presente en cada persona, ninguna es igual a otra, aún en el caso de gemelos idénticos, que lo son únicamente en lo físico. Sin embargo, existen ciertos parámetros que han sido creados para diferenciar los procesos de adquisición del conocimiento entre personas y son utilizados para determinar por ejemplo, la presencia de RML en un niño o niña. De allí, que sea valedera la frase de Arnáiz (2000), al plantear que se debe educar en la diversidad, partiendo del reconocimiento de esas diferencias, las cuales están en el grupo de estudiantes y no solo en quienes tienen Necesidad Educativa Especial.

La autora de esta investigación, resalta que la atención en las escuelas inclusivas ha de centrarse en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los educandos. Sobre este particular, enfatiza no asumir las escuelas y aulas tradicionales, cuya estructura satisface las necesidades de los llamados estudiantes normales, como apropiadas; tampoco estos estudiantes, con NEE; encajan en lo que ha sido diseñado para la mayoría. Indudablemente, la integración de éstos lleva implícita una inclusión y participación en la vida académica. De aquí, la responsabilidad del equipo docente en adecuar la escuela a las necesidades de todos y cada uno de los discípulos.

Con la inclusión se pretende construir una escuela más eficaz y una educación lo más humana posible, para cada uno de los estudiantes que acuden a ella, con independencia de si tienen o no NEE. Sin embargo, no escapa a esta investigación, el hecho de la necesidad de adecuar las aulas regulares como medio que facilita la inclusión de niños y niñas con RML, ello implica adaptación curricular, capacitación a docentes e incorporación de la familia al ser corresponsable del proceso formativo.

Al referirse al docente, cabe considerar las características del mismo, es decir, un pedagogo dispuesto a la asistencia del niño o niña que presenta RML, implica un cúmulo de adaptaciones desde diferentes puntos de vista

dirigidos a captar la atención del estudiante con la condición antes mencionada, de manera que su construcción en cuanto al aprendizaje sea significativo y perdure en el tiempo.

Por otro lado, se encuentra la familia; es primordial orientarla y captar su interés de manera que ayude, guíe, colabore y sea la plataforma principal del niño, niña con RML y logre articularse de forma acertada con su formación integral para alcanzar así una sistematización en la construcción del aprendizaje.

El desarrollo de la inclusión del niño o niña con RML, parte de la orientación brindada por organismos internacionales, promotores de la Educación para Todos que han de poner en práctica los países interesados en garantizar este derecho ciudadano. Esta idea general, justa, igualitaria y equitativa va generando la escuela inclusiva; parte, no de la diversidad del estudiante y sus deficiencias, sino de respuestas que a éstos ha de dar la escuela regular respetando la diversidad de todos los educandos. De este modo, es importantes asegurar la continuidad entre los distintos ciclos del sistema escolar, asegurando existan cupos en básica, liceos y universidades con mecanismos de coordinación dirigidos a favorecer la transición de un nivel a otro.

En este particular, Del Valle y Vega (2000), al referirse a la diversidad de manera explícita señalan “la misma no es otra cosa que un modo distinto de plantear el problema de la necesidad de una educación de igual calidad para todos” (p. 140). Indican que la formación docente para la diversidad es una postura educativa que reconoce la existencia de las diferencias entre los seres humanos en sentido positivo la cual requiere implementar adaptaciones curriculares así como actualización y formación docente.

En tal sentido, Arnáiz (2003), aporta su concepción de la diversidad y afirma “debería ser entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes con relación a factores físicos,

genéticos, culturales y personales” (p. 147), En efecto, cada persona es producto de sus circunstancias al concurrir elementos biopsicosociales estructuradores del todo llamado ser humano, similares en forma según los caracteres sexuales pero disímiles en actitudes y comportamientos. De hecho, la autora expresa:

No es el alumnado con Necesidad Educativa Especial el que debe adaptarse y conformarse con lo que pueda ofrecerle una enseñanza general planificada y desarrollada para satisfacer las necesidades educativas habituales de la mayoría del alumnado sino que es la enseñanza la que debe adecuarse de modo y manera que permita a cada alumno concreto progresar en función de sus capacidades y con arreglo a sus necesidades, sean especiales o no (p. 2).

Tal apreciación, no hace más que confirmar la complejidad presente en las aulas de clase, al pretenderse la adaptación del estudiante con RML al proceso de enseñanza que ha transformado el orden regular en desorden desde lo pedagógico; realmente el orden será restablecido cuando sean los programas y currículos adecuados a la diversidad en la educación primaria, generando interrelaciones productivas de conocimientos entre los educandos, traducida esta sistematización en la organización bajo la mirada de la complejidad. Desde este particular, García (2012), expone que educar en la diversidad conlleva:

Ofrecer una respuesta educativa que se adapte a las diferencias individuales supone en sí misma un dilema, ya que para llevarla a cabo hay que hacer uso de determinadas alternativas en el currículo (que no sea plantear un currículo alternativo) y fomentar una serie de experiencias y metodologías que se adecúen a ellas, difiriendo del marco curricular común pero a su vez entroncándose en él para guiarse por los principios de inclusión e igualdad de oportunidades (p. 182).

Educar desde la diversidad en la educación primaria es enfocarse en tareas dirigidas a dar respuestas a las necesidades educativas de todo el alumnado, dado que la coexistencia de pluralidad conlleva a planificar el proceso de enseñanza tomando en consideración el currículo existente adecuándolo al conglomerado de contenidos sin perder de vista que la inclusión del niño con RML implica ofrecer similares condiciones y exigencias cognitivas.

Para facilitar el tránsito desde la escuela especial a la regular, es necesario reestructurar la primera, de modo que se rijan en su organización de acuerdo a los mismos niveles, cursos y currículo de la educación común, con las adaptaciones necesarias en cada caso, pues no es solamente esta última aula la que está obligada a adecuarse para la atención de niños con RML. Hay otros aspectos, entre tantos, de la diversidad inherente al ser humano; para Díez y Huete (1997), éstos se manifiestan mediante varios factores que pueden agruparse en tres grandes bloques de tipo físico, socioculturales y académicos, cuya descripción contribuye a dar luces en la concepción de actividades dirigidas a la atención del niño con RML.

Los factores físicos, según los autores antes citados, han de ser analizados mediante:

1. Diversidad de sexos bajo su dimensión biológica que asume el funcionamiento de cada sexo de forma diferente; psicológica que atribuye a los distintos sexos diferente evolución y ritmo de desarrollo; y sociológica, bajo ésta se atribuyen determinados roles a cada uno de los sexos, como por ejemplo la creencia de que las niñas son más disciplinadas y estudiosas que los niños;

2. Edad cronológica generadora de diversidad en la medida que en la misma aula conviven estudiantes de diferente edad, intereses y nivel de desarrollo (repetidores, niños, niñas nacidos en meses extremos del año)

3. El desarrollo corporal genera diversidad en cuanto a la diacronía



existente entre el desarrollo de las chicas y los chicos en determinadas edades, incluso dentro de un mismo sexo, lo que configura unas características psicológicas en función de la edad y de las relaciones interpersonales.

Subyace en todos estos detalles una diferencia física esencial entre seres humanos producto de la configuración genética relacionada con el sexo, que impone roles acordes a la concepción psicosociológica e igualmente aspectos cronológicos y aquellos propios del desarrollo corporal. Por ende, surgen desiguales caracteres en el aula de clase al coexistir la analogía de las similitudes dentro de las diferencias.

En cuanto a los factores socioculturales Díez y Huete (1997), incluyen lo relativo a diferentes procedencias de tipo social, cultural o geográfica de las familias, que generan diversidad en el aula, al representar diferentes costumbres, sistemas de valores, creencias. Asimismo, la pertenencia a determinadas minorías étnicas ocasiona diversidad representada en otras religiones, creencias, hábitos, costumbres, idioma. Tener en cuenta estas características, supone dar una respuesta específica adecuada que compense las desigualdades y garantice los principios de igualdad y equidad. El nivel socio-económico-familiar (profesión de los padres, nivel de estudios) produce contrastes de valores, riqueza de vocabulario y expresión, nivel de relaciones variadas conforme al acceso a experiencias y hábitos extraescolares.

He aquí, en palabras de los autores, el surgimiento de la diversidad producto de la socialización conformada en el seno familiar y comunitario, cuyas manifestaciones convergen en la diversidad detectada en las aulas de clase, donde el niño con RML no es el único que muestra conductas musculares, glandulares o verbales disímiles al total de alumnos. Así, cada uno en su individualidad constituye un todo diferente producto de los factores socioculturales. El otro grupo de factores comentados por Díez y Huete

(ob.cit.), son de tipo académico, que incluyen elementos concernientes a capacidades, conocimientos y motivación a ser observados en el proceso de atención a la diversidad, éstos comprenden los siguientes aspectos, según los autores reseñados:

(a) Capacidad de aprendizaje entendida como una capacidad permeable a las experiencias educativas; (b) los conocimientos previos de los alumnos pueden ser diferentes a pesar de haber recibido las mismas enseñanzas y estar escolarizados en un mismo curso; por esto puede inferirse que no todos los alumnos de un aula tienen que realizar los mismos aprendizajes escolares al mismo tiempo y se han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje; (c) la motivación constituye una de los factores que genera mayor diversidad, especialmente, en los cursos superiores; está en estrecha relación con la historia y los fracasos de los alumnos, la forma de presentación de los contenidos académicos con mayor o menor lógica y funcionalidad (p. 76).

El conglomerado de saberes simultáneos derivados del proceso de aprendizaje en el que convergen las cogniciones, el ambiente y la mediación, favorecen la consolidación de competencias académicas, las cuales representan en cada estudiante la conjugación de su mundo interior dentro de la realidad educativa. De hecho, los autores antes citados, mencionan una noción diferente acerca de un tópico, aunque asistan a una misma clase, para concluir la idea de diversidad en el ritmo de captación de contenidos. Además, proponen el efecto estimulador de la motivación, no sólo encaminada a poner en escena al docente, pues la idea es que ésta forme parte del yo interior del educando.

Como se expresa en párrafos precedentes, existen factores físicos, socio-culturales y académicos involucrados en la generalidad del ser humano, presentes en los espacios escolares, manifestados mediante actitudes y comportamientos en los estudiantes. En tal sentido, la diversidad

en educación primaria no hace mención solamente a niños con RML, pues la teoría muestra similitud en las estructuras morfológicas aunque cada estudiante posee su propio repertorio conductual y actitudinal. Esos aspectos, conducen a interpretar la perspectiva pedagógica del mismo desde la diversidad en la educación primaria venezolana, a partir de una mirada de la complejidad, logrando un aporte significativo en la educación de personas discapacitadas.

### ***La Educación Primaria en Venezuela y la Atención del Niño con RML***

Los cambios sistemáticos introducidos en los programas de Educación Básica en Venezuela, son evidente manifestación que requieren de la necesaria actualización curricular con base en las modificaciones surgidas en todos los órdenes sociales, los cuales invariablemente repercuten reiteradamente en el quehacer venezolano. En tal sentido, Navarro (2008), comenta que la educación básica es el nivel del sistema educativo venezolano en el que niños y adolescentes adquieren conocimientos propiciadores de competencias necesarias en el desarrollo social. Así, la educación básica representa la alternativa viable que consolida este derecho con rango constitucional.

La educación básica en Venezuela inicia al implementar el Ministerio de Educación (1969), el Ciclo Básico Común y el Ciclo Diversificado en el año 1969 mediante Decreto número 120 del 13 de agosto del citado año. Estos ensayos, iniciados en el Instituto Experimental de Formación Docente en Caracas, se extendieron a otros institutos, incluyendo escuelas normales y técnicas. El Ciclo Básico Común y Ciclo Diversificado, que venían desarrollándose experimentalmente cobran rango de obligatoriedad en los liceos mediante Decreto N° 120 (13 de agosto, 1969) del Ministerio de Educación, reformándose finalmente la Educación Media.

Además, se realizaron estudios diagnósticos de la realidad educativa venezolana en los niveles de educación primaria y ciclo básico común. De los resultados se diseñaron un conjunto de experimentos de escuelas que apuntaban al mejoramiento de la educación. De estos, surgió el proyecto denominado “Marco Conceptual de la Educación Básica”, y el Ministerio de Educación (1982), elaboró una “Pre-propuesta de Investigación de Innovación de Educación Básica”, de cuyo análisis y discusiones se elaboró el informe “Propuesta de Investigación para la Innovación de la Educación Básica”; Ramírez (2006), comenta que esta comprende:

La Institución Educativa de nueve grados, gratuita y obligatoria, mediante la cual el Estado Venezolano garantiza en forma gradual y progresiva, a toda la población comprendida entre los seis y quince años, Educación Básica General o Instrumental, Exploración, Orientación Vocacional y las condiciones necesarias para el desarrollo integral y armónico de las potencialidades intelectuales, físicas, éticas y estéticas..., a fin de permitirles la prosecución de estudios o su incorporación a actividades socialmente útiles (p. 19).

Para 1998, el Ministerio de Educación, publica el documento Reforma Educativa Venezolana. Educación Básica, en el cual la misma es entendida conforme al:

Intento por modificar la educación rutinaria por una educación viva, centrada en los procesos mentales y morales. El criterio es desarrollar habilidades superiores de pensamiento y las actitudes básicas para la convivencia solidaria, de acuerdo con las características reales de los distintos grupos con los que se está haciendo la educación. (p. 14).

En este documento, la reforma de la educación básica da apertura a nuevos paradigmas del ciudadano y ciudadana requeridos en el país en aras

de encaminar el pleno desarrollo social, económico, educativo, político, tecnológico y humanista. En este orden de ideas, según Ramírez (2006), la Educación Básica tuvo las siguientes características:

General y básica,... Tiene una duración no menor de nueve años. Obligatoria, común e igual para todos los venezolanos. Universal en tanto se basa en el principio de “la educación como derecho para todos”. Gratuita en los planteles oficiales de Educación Básica. Un servicio público prestado por el Estado, aunque particulares pueden prestarlo. Garante del principio de igualdad de oportunidades. Promotora de la participación familiar y de la comunidad en el proceso educativo al incorporar a sus miembros a diversas actividades escolares. Garante de los principios de unidad, coordinación, factibilidad, regionalización, flexibilidad e innovación. Garante de acatamiento de los principios constitucionales de idoneidad y moralidad en la formación, capacitación y selección del personal docente para este (p. 21).

En este orden de ideas, el Estado venezolano introdujo cambios para innovar la práctica educativa, y así, en el año 2009, con la promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación, se cambió el enfoque de la denominación de I y II etapa por Educación Primaria; y la III etapa y el ciclo diversificado pasaron a integrar la Educación Media General del subsistema de Educación Básica, bajo la denominación Educación Secundaria.

La Educación Básica está delimitada dentro de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), que especifica:

El subsistema de educación básica, integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media. El nivel de educación inicial comprende las etapas de maternal y preescolar destinadas a la educación de niños y niñas con edades comprendidas entre cero y seis años. El nivel de educación primaria comprende seis años y conduce a la obtención del certificado de educación primaria (p. 49).

En una retrospectiva histórica, dirigida a formular el encuentro de las NEE y la educación regular, se menciona la resolución 2005 emanada del Ministerio de Educación (1996), documento en el cual se propone en el artículo 1º “garantizar el ingreso, prosecución escolar y culminación de estudios de los educandos con NEE, previo cumplimiento de los requisitos exigidos para su integración escolar” (p. 2). De este señalamiento, surgió la educación inclusiva que conllevó el ingreso de niños con RML al sistema regular, el cual fue asumido por padres y representantes como respuesta a las exigencias que fueron dirigidas con tales fines a directores de las escuelas públicas y hasta privadas.

De otro lado, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2008), al conceptuar la definición y fines del subsistema de Educación Especial dentro del Sistema Educativo Bolivariano, señaló:

El subsistema de Educación Especial garantiza la atención de la población con NEE en planteles y servicios de la Educación especial desde edades tempranas hasta la adultez, y la integración escolar de la población en Educación Inicial (Simoncito, Preescolar), Primaria Bolivariana, Secundaria Bolivariana (Liceo Bolivariano, Técnica Robinsoniana) Educación de Adultos. Educación Superior (Instituto Universitario, Colegio Universitario, Universidad) y las Misiones del Sistema Educativo Bolivariano (p. 53).

Estas consideraciones fundamentan la función asignada al subsistema en mención, al que compete garantizar a la población con Necesidad Educativa Especial el derecho de ingreso en las aulas de educación regular, dando cumplimiento a los estudios pertinentes conforme a lo establecido en la Resolución 2005 (1996), descrita en párrafos precedentes. Esto quiere decir, que está presente en el contexto del sistema educativo venezolano asegurar la educación para todos que incluye la atención del niño con RML

en la diversidad de la educación primaria, garantizando de este modo, el derecho a participar en actividades formativas que han de estar dirigidas a consolidar el desarrollo cognitivo y las funciones superiores del cerebro propicio al aprendizaje significativo.

### ***Reglamentación Universal en Materia Educativa***

En el año 1948 la Organización de Naciones Unidas proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos, documento que preceptúa en el artículo 1° “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. Subyace en el contenido citado la prohibición y evitación de cualquier forma de discriminación al ser humano, detectándose en el texto la expresión igualdad, que da cabida a quienes posean alguna Necesidad Educativa Especial. Brindando un aporte para la correspondencia como personas.

De la misma forma, el artículo 26 de la mencionada Declaración, en el primer numeral reglamenta el derecho a la educación garantizándolo a toda persona, según la modalidad de preferencia y lo dispone bajo los siguientes términos:

La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (p. 8).

Similarmente al primer artículo mencionado, el contenido transcrito anteriormente ratifica el principio de igualdad de las personas, quienes tienen similares derechos a participar en programas educativos dirigidos a formarse

profesionalmente, aspecto que en Venezuela encuentra sustento en la legislación especial educativa que garantiza a todos los ciudadanos y ciudadanas la participación en procesos de enseñanza aprendizaje en igualdad de condiciones sin más limitaciones que aquellas propias de cada ser humano.

Análogamente, la Organización de Naciones Unidas (1975), proclama la Declaración de Derechos de los Impedidos, uno de cuyos fines estipulados en el artículo 6, regla “El impedido tiene derecho a... la educación, la formación y la readaptación profesionales, las ayudas, consejos, servicios de colocación y otros servicios que aseguren el aprovechamiento máximo de sus facultades y aptitudes” (p. 2). Esta reglamentación da reconocimiento a personas con NEE al procurarles los medios propiciadores de la formación necesaria que contribuya con el logro de autonomía según las limitaciones.

Las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Necesidad Educativa Especial, emanadas de la Organización de Naciones Unidas (1993), en el artículo 4 norman “Los Estados deben velar por que los programas de educación pública reflejen en todos sus aspectos el principio de la plena participación e igualdad” (p. 2). De allí, que los Estados partes están obligados a promover la participación de personas con Necesidad Educativa Especial en los programas educativos adoptando medidas que hagan posible cumplir este compromiso asumido al momento de firmar este documento.

Es de hacer mención igualmente, a la Declaración de Salamanca surgida y firmada en la Conferencia Mundial sobre NEE, UNESCO (1994a), cuyos contenidos acerca de la educación inclusiva determinan la adaptación de los programas de estudio a las necesidades de los niños, correspondiendo a las escuelas ofrecer opciones curriculares que se adapten a las capacidades e intereses de los educandos, de manera que la población pueda participar plenamente en el desarrollo integral, aspectos que guardan



relación con la diversidad en la educación primaria.

Al mismo tiempo, las Normas Uniformes para la Equiparación de la Igualdad de Oportunidades (UNESCO, 1994b), promueven, conforme a lo dispuesto en el artículo 6° el reconocimiento por parte de los Estados parte del “principio de igualdad de oportunidades de educación... para todos los niños, jóvenes y adultos con Necesidad Educativa Especial en entorno integrados, y deben velar para que la educación de las personas con Necesidad Educativa Especial constituya una parte integrante del sistema de enseñanza” (p. 3). Propone el artículo, dos aspectos a considerar dentro de la diversidad en la educación primaria concernientes a la igualdad e integración o inclusión educativa.

### ***Mirada a la Regulación Nacional en Materia Educativa***

La revisión del ordenamiento jurídico nacional, alcanzó el compendio de leyes en cuya cima se encuentra la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2009), que contiene directrices en materia educativa especialmente fijadas en el artículo 81 cuyo contenido se dirige a garantizar atención a personas con necesidades especiales o Necesidad Educativa Especial, ratificando lo previsto en relación a que “Toda persona con Necesidad Educativa Especial o necesidades especiales, tiene derecho al ejercicio pleno de su personalidad y de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria” (p. 21).

También, en el artículo 102 constitucional, quedan establecidos los fundamentos del sistema educativo, partiendo de la educación como un derecho humano y deber social esencial de máximo interés para el Estado, además es democrática, gratuita y obligatoria, enmarcada en un servicio público fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, que además establece en el artículo 103 el derecho de toda persona a una

educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. De la misma forma, el artículo 104 del texto constitucional especifica que “La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su actualización permanente...”.

En los artículos antes mencionados, se establece la educación como un derecho fundamental de los venezolanos, calificándola de integral, de calidad, con carácter de obligatoriedad desde el nivel de educación inicial hasta el nivel diversificado, impartida por personas con cualidades idóneas y morales, quienes han de procurar prepararse constantemente para estar a la altura de los retos que se le presenten, como es el caso de la diversidad de estudiantes en las aulas regulares, la cual precisa del conocimiento actualizado que lleve a la comprensión relativa a las diferencias cognitivas particulares del ser humano.

Continuando la exploración del hilo legal concurrente al tema en estudio, se revisó la Ley Orgánica de Educación (2009), en las disposiciones fundamentales, el artículo 6 relacionado con las competencias del Estado docente, estipula:

El Estado, a través de los órganos nacionales con competencia en materia Educativa, ejercerá la rectoría en el Sistema Educativo. En consecuencia: 1. Garantiza: a. El derecho pleno a una educación integral, permanente, continua y de calidad para todos y todas con equidad de género en igualdad de condiciones y oportunidades, derechos y deberes.

Ratifica el citado artículo, el derecho a la educación establecido en el texto constitucional, corroborando además el principio fundamental de la no discriminación al determinar la igualdad que ha de darse a todos los

estudiantes independientemente de sus condiciones; de este modo, se garantiza a niños y niñas con RML su incorporación y permanencia en las aulas regulares. Por su parte, el 15, numeral 4 de la ley mencionada, correspondiente al título II De los principios y Estructura del Sistema, determina:

El sistema educativo se fundamenta en principios de unidad, coordinación, factibilidad, regionalización, flexibilidad e innovación, a cuyo efecto: Aparte 4: Se fijarán las normas para que la orientación educativa y profesional se organicen en forma continua y sistemática con el fin de lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades, aptitudes y vocación de los estudiantes.

El Estado venezolano, mediante la Ley Orgánica de Educación construye lineamientos de inclusión escolar a partir de procesos orientadores dirigidos a desarrollar las funciones superiores en estudiantes con Necesidad Educativa Especial que incluye el RML, mediante la asunción de principios dirigidos a favorecer la unidad e innovación que promueven la concreción del derecho de igualdad.

Al respecto conviene decir, que la organización de la educación especial está dirigida a responder las exigencias del grupo de venezolanos con Necesidad Educativa Especial que acuden en demanda de ingreso a las aulas especiales quienes deberán ser atendidos por medio del empleo de métodos y recursos especializados en manos de docentes idóneos que propicien el desarrollo de las potencialidades y convertir las limitaciones en oportunidades para lograr encuentros entre cogniciones y nuevas informaciones favorecedoras del aprendizaje significativo al poner en actividad las funciones superiores del cerebro.

Otro de los basamentos jurídicos es la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (2007), en el artículo 61 puntualiza que:

El Estado debe garantizar modalidades, regímenes, planes y programas de educación específicos para los niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales. Asimismo, debe asegurar, con la activa participación de la sociedad, el disfrute efectivo y pleno del derecho a la educación y el acceso a los servicios de educación de estos niños, niña y adolescente. El Estado debe asegurar recursos financieros suficientes que permitan cumplir esta obligación.

La Ley es determinante al proponer planes y programas dirigidos a garantizar la educación integral acorde a las necesidades de niños, niñas y adolescentes, considerada como derecho fundamental y constitucional. Además, estipula la atención a las NEE por medio de la creación de modalidades, regímenes, planes y programas, extendiéndose la cobertura de la diversidad en la educación primaria, además de la obligación del Estado de garantizarlas.

Los contenidos citados en los instrumentos internacionales y nacionales de tipo legal, muestran que existe una gama de articulados relacionados directamente con la atención integral de personas con NEE, que incluye a niños con RML. Esto justifica todo esfuerzo y dedicación del docente en la educación primaria, que atiende niños con esta condición para ayudarlos a desarrollar las funciones superiores e integrarse al sistema educativo.

Está por demás justificada la fundamentación legal asumida, dado que representa la intención del Estado venezolano de responder mediante la legislación patria a los compromisos asumidos en acuerdos internacionales y garantizar a la población con RML el derecho a la educación gratuita, obligatoria, de calidad, respaldando la política de inclusión escolar que propicia el encuentro de la diversidad cognitiva en las aulas de educación primaria. Por ello, fundamentan el actual estudio, al considerar que es esencial la revisión de la reglamentación vigente que respalda la atención pedagógica, la inclusión escolar y la diversidad en la educación primaria.

## CAPÍTULO III

### VISIÓN ONTOLÓGICA, EPISTÉMICA Y METODOLÓGICA

*“Si encuentro a alguien capaz de ver las cosas en su unidad y en su multiplicidad, ese es el hombre que yo busco como a Dios”  
Platón en el diálogo Fedro (2014, p. 2)*

#### Descripción Metódica

El proceso de investigación es un todo complejo; interpretando a Morín (1990), implica establecer el orden a partir de la especificación del problema, determinación de las interrelaciones con los actores sociales y enumeración de los encuentros de manera organizada hasta concretar los resultados en términos de los hallazgos encontrados. En este particular, Taylor y Bogdan (1992), señalan que la metodología se define al darse simultáneamente tanto la manera cómo son enfocados los problemas y el modo de buscar respuestas a los mismos. Este dictamen, concreta la idea de unidad en el trinomio problema-método-resultados.

En opinión de Guardián (2007), los supuestos metodológicos, están relacionados con la forma en que se enfocan los problemas, interrogantes o situaciones y se buscan las respuestas, incluyendo además el procedimiento, identificación y selección de las fuentes de información, técnicas e instrumentos de recolección y de análisis de los datos a fines de obtener los conocimientos de la realidad investigada. En esta visión, se describen los métodos, técnicas y procedimientos aplicados, consistentes en selección del paradigma desde el enfoque cualitativo que facilita encadenar pensamiento y realidad, mediante a interacción investigador-actores sociales; de allí, el proceso de investigación conllevó el empleo de técnicas cualitativas.

## **Naturaleza del Estudio**

Debido a la amplitud y complejidad de los objetivos de investigación dentro del enfoque hermenéutico, se consideró necesario el empleo de una metodología cualitativa, actualmente porque constituye una opción para el estudio de problemas desde la realidad de ocurrencia de éstos, con fines de pretender captar la visión integral que derivará en propuestas de solución a partir de los actores sociales intervinientes.

La metodología cualitativa, es una opción que ha logrado ocupar un lugar preferencial en las investigaciones dada la necesidad de explicar lo que acontece en fenómenos cuyo contenido incluya una carga de complejidad, siendo idónea para enfocar la perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad en la educación primaria venezolana, a partir de una mirada de la complejidad.

Dicha metodología, es definida desde el punto de vista de una depurada y rigurosa descripción contextual del evento o situación indagada tomando en consideración lo planteado por Taylor y Bogdan (1992), esta investigación “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p. 20). En efecto, este enfoque da oportunidad al investigador de apreciar y verificar la realidad del problema desde la perspectiva de los involucrados en el mismo.

Desde la concepción de Anguera (1986), en la investigación cualitativa se busca la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, procurando preservar la espontaneidad y continuidad temporal que le es inherente, cuya recogida sistemática de datos posibilita un análisis (exploratorio, reducción de datos, toma de decisiones, evaluativo) que dé lugar a la obtención de conocimiento válido con suficiente potencia explicativa, acorde, en cualquier caso, con el objetivo planteado y los descriptores e indicadores a disposición del investigador.

Indudablemente, la investigación cualitativa no es solamente la colecta de datos dirigidos a describir el problema en estudio, dado que el alcance y profundidad del mismo suministra informaciones connotadas las cuales son detectadas por el investigador y evaluadas en su significación, ello favorece la búsqueda de la verdad, la interpretación de datos cualitativos y la formulación de explicaciones lógicas del evento o situación indagados.

### **Visión del Método**

El objetivo principal del estudio, está dirigido a la interpretación de la perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad en la educación primaria venezolana, lo que obligó al empleo de la hermenéutica al coexistir un matiz educativo y social que unifica la teoría de la complejidad con el trastorno investigado. Esta selección toma en cuenta a Gadamer (1998), cuando sostiene:

La hermenéutica no es el arte de leer textos en el sentido de decodificar o descifrar códigos, significantes y palabras como lo hacen los aprendices de lectura y escritura, sino que es el arte de interpretar las intenciones y los sentidos más globales y profundos de conversaciones, diálogos y textos que giran entorno, o son respuesta a preguntas; pues en las conversaciones las palabras no se dan como vocablos sueltos sino como conjunto, como proceso de habla sobre las cosas, la vida y el mundo en presencia de las demás personas, que busca el consenso entre el que habla o escribe y el que escucha (p. 345).

En concordancia con lo citado, la hermenéutica es la acción de interpretar un texto para captar el lenguaje denotado y connotado, profundiza en la intención del interlocutor para extraer, más allá del diálogo, la expresión genuina acerca del evento indagado, aplicando la complejidad que ayude a

comprender las respuestas obtenidas cuando se está en búsqueda de verdades científicamente comprobables, construyéndose el todo que implica detectar intenciones y emociones presentes en los sujetos informantes.

En la discusión ontológica de la hermenéutica, Damiani (2006), expone aspectos que a su criterio dan razón de la esencia de la hermenéutica:

El comprender hermenéutico no es solamente un acto intelectual sino la inserción activa del intérprete en un acontecimiento histórico. La hermenéutica, como teoría general de la interpretación, está en contraposición al método lógico abstracto de las ciencias naturales, asume por el contrario el rol activo, intencional y subjetivamente significativo del sujeto y objeto en el proceso de la investigación (p. 15)

Adviértase que en opinión del citado autor, interpretar informaciones implica la puesta en práctica del proceso de empatía que obliga al investigador a pensar y sentir como el actor social si realmente ha de buscar la comprensión hermenéutica, que va más allá de la simple paráfrasis de los datos colectados. Por ello, Gadamer (1998), es enfático al afirmar “la hermenéutica, tiene que partir de que el que quiere comprender está vinculado al asunto que se expresa en la tradición desde la que habla o ha transmitido” (p. 23).

La hermenéutica trasciende la realidad percibida y hace comprender las significaciones latentes en el evento o situación a interpretarse. Tal pronunciamiento encuentra sustento en Baeza (2002), al sostener “En otras palabras, la búsqueda de sentido en los documentos sometidos al análisis se ve afectada por un doble coeficiente de incertidumbre: la interpretación es relativa al investigador, así como al autor de los textos en cuestión”(p. 7). Se acepta lo citado al coincidir con lo expresado por Gadamer (1998), pues interpretar es tarea del investigador aunque al informante también corresponde organizar ideas que guarden fiel correspondencia con lo



preguntado. Este proceder conlleva penetrar el texto, hacer empatía con el lenguaje, asumir lo subjetivo presente en el mismo a fin de precisar la relación exacta evento-entrevistado-información.

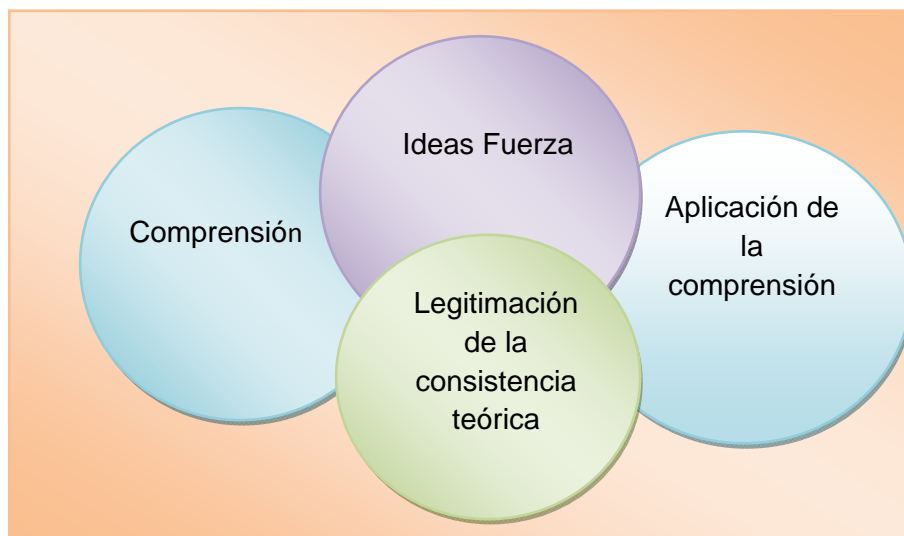
La epistemología del método hermenéutico implícita, en el conocimiento del investigador acerca de la ontogénesis, como también en la concepción del mismo, se concreta en lo expresado por Toledo (1997), quien estima es esencial asumir que:

El referente es la existencia y coexistencia de los otros que se me da externamente, a través de señales sensibles; en función de las cuales y mediante una metodología interpretativa se busca traspasar la barrera exterior sensible de acceder a su interioridad, esto es: a su significado; así queda descrita la esencial actitud frente a las cosas humanas que, condensada en el término griego hermeneuein alude a desentrañar o desvelar; dicha actitud ha dado lugar a una teoría y práctica de la interpretación conocida con el nombre de hermenéutica (p. 205).

El autor sugiere la existencia del referente, quien indudablemente es el sujeto que sabe de buena tinta y vive la realidad estudiada y por tanto suministrará datos conforme al conocimiento que tiene de la misma, los cuales han de ser interpretados hasta obtener el significado al develar la realidad subyacente en los planos objetivos y subjetivos generadores de la interpretación del evento o situación abordada, cuya condensación se nutre por el proceso implícito en el círculo hermenéutico mostrado en el infograma 5.

Conforme los postulados de Gadamer (1998), el paso inicial del Círculo Hermenéutico es la comprensión, forjadora de hipótesis cognitivas, construcciones, proyectos a las que denomina ideas fuerza; vale decir, es un anticipo a la comprensión, es un proceso previo de “aplicación de la comprensión de los textos originarios para “legitimar la consistencia teórica” e

iniciar el proceso de tránsito del círculo: traspolando las ideas al todo teórico y trayendo el todo a las partes o segmentos teóricos específicos de análisis” (p. 93). Ciertamente, el círculo en estudio constituye un ir y venir de datos que involucran al investigador e informante, ambos inmersos en el discurso con sus propias interioridades y saberes que involucra interpretar y develar el sentido de las informaciones e ideas.



**Infograma 5: Círculo Hermenéutico y sus Fases**  
**Fuente: Gadamer (1998).**

Al acudir al método hermenéutico en esta investigación, se pretendió establecer la interacción empática con los actores sociales consultados y la información recibida para ir construyendo el círculo hermenéutico a partir del primer paso (comprensión), captando las ideas fuerza hasta lograr legitimar la consistencia teórica congruente a la perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad en la educación primaria venezolana, a partir de una mirada de la complejidad.

## **Abordaje Metódico: Diseño de la Investigación**

La postura epistemológica en el presente trabajo, se relaciona con la interpretación de la perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad en la educación primaria venezolana, a partir de una mirada de la complejidad, al tomar en cuenta la epistemología concentrada en los métodos adecuados para conocer, que encierra la pregunta acerca de cómo se conoce. De allí, a partir de este objetivo, se plantea la teoría interpretativa; ella posibilita explicar un fenómeno social en estudio sin tomar en cuenta la comparación.

El conocimiento deriva de la acción de saber producto de la cotidianidad de las personas; éste surge al momento del nacimiento, igualmente está la acción dirigida, específicamente, a aprender, ya que se enfocó durante siglos desde una perspectiva epistemológica, relacionada sólo con el desarrollo intelectual de las personas. Con base a la revisión bibliográfica efectuada como parte del presente estudio, el origen del conocimiento data de la antigüedad clásica, época en la que el objetivo de los pensadores y filósofos occidentales fue el conocimiento de la realidad total; además, con los pensadores presocráticos nació el saber y la ciencia; ellos abordaron el conocimiento como un todo, empleándose los términos saber, ciencia y episteme, por una parte y, conocimiento o logos, por otra.

Conviene distinguir según Puleo (1985), que el conocimiento como información específica acerca de algo puede referirse a dos entidades diferentes: su forma y su contenido. La forma es esencial al determinar las condiciones por las cuales algo puede llegar a ser objeto del conocimiento. El contenido se produce bajo influencias externas y donde se pueden distinguir dos actividades de la mente: percibir y concebir. Se aprecia en este enfoque, la construcción del conocimiento según la manera como éste es aprehendido a partir de la mediación que se da en el contexto que rodea al individuo.

Por esto, Drucker (1994), destacaba que existe una transformación en

la concepción del conocimiento. Este ha pasado de una situación aplicable a ser, a otra aplicable al hacer, es decir de un escenario referido al desarrollo intelectual personal a otro factor de producción y utilidad. En este sentido, el conocimiento se convierte en un instrumento o medio para obtener resultados.

En este orden de ideas, Garvin (1998), comenta que la gestión del conocimiento obtiene y comparte bienes intelectuales, con el objetivo de conseguir resultados óptimos en términos de productividad y capacidad de innovación. Sostiene que es un proceso encaminado a generar, recoger, asimilar y aprovechar el conocimiento con vistas a concebir una organización más inteligente y competitiva, aplicable a la especie humana en general, entendida esta como un todo integrado que ha de manejarse de manera holística.

Atendiendo a lo citado en párrafos precedentes, en esta investigación se asume que el conocimiento de quienes día a día están en contacto con niños y niñas, constituye un aporte para interpretar la perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad en la educación primaria venezolana, a partir de una mirada de la complejidad, asumiéndose el diseño de la investigación cualitativa. Considerando en particular a Taylor y Bodgan (1992), cuando señalan que la investigación cualitativa se caracteriza por producir datos descriptivos, con las propias palabras de las personas, sus métodos son humanistas, es inductiva, el escenario y las personas son vistos de forma holística, es un arte.

En efecto, la obtención de datos dirigidos a describir el evento en estudio, constituye uno de los alcances de este tipo de indagación que va de lo particular a lo general con miras a lograr provocar en el informante la emisión de una visión lógica y objetiva del problema, aunque esté presente la subjetividad. En el mismo orden, Sandoval (2002), estudioso de la investigación cualitativa afirma:

Para recapitular y concluir este pasaje, señalemos que son tres las condiciones más importantes para producir conocimiento, que muestran las alternativas de investigación cualitativa: a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana (pp. 34-35).

Esta metodología ubica a los actores sociales (investigador e informante) en el contexto de la realidad investigada que logra despertar la subjetividad, que no es subjetivismo, dado que se impone la complejidad del problema en estudio que despoja de lo absurdo y da paso a la comprensión mediante el discernimiento de la verdadera realidad humana que materialice el acercamiento a las perspectivas de los actores. Por consiguiente, su aplicación dentro de esta investigación es fundamental para asegurar el carácter científico y la objetividad del investigador y los informantes clave.

De hecho, Straus y Corbin (1990), señalan:

Las teorías no pueden construirse con los incidentes reales o las actividades observadas o reportadas; esto es, a partir de la “data bruta” los incidentes, eventos, sucesos son tomados o analizados como indicadores potenciales del fenómeno, a los cuales se les asignarán categorías conceptuales (p. 7).

Indudablemente, el investigador ha de tener presente las circunstancias que concurren en la emisión de una información, calificada de “data bruta”, pues de no hacerlo estará incurriendo en subjetivismo que alejan su trabajo del camino científico. Por tales razones, la investigación cualitativa constituye el diseño que acerca las respuestas a las interrogantes que se responden en esta investigación concernientes al RML, la diversidad en educación primaria y la complejidad .

## **Fases del Diseño**

El diseño de investigación, citando a Alvira (2009), se define como “el plan global de investigación que integra de un modo coherente y adecuadamente correcto técnicas de recogida de datos a utilizar, análisis previstos y objetivos... intenta dar de una manera clara y no ambigua respuestas a las preguntas planteadas” (p. 67). Vale decir, que el diseño comprende las diversas facetas técnicas que guían la indagación de datos concernientes al fenómeno abordado.

De acuerdo con Palella y Martins (2006), es: “la estrategia que adopta el investigador para responder al problema, dificultad o inconveniente planteado en el estudio” (p. 95). Ciertamente, al plantearse la metodología a utilizar, es preciso determinar aquellos métodos, técnicas y recursos que serán empleados durante la fase de indagación, en concordancia con la naturaleza cualitativa que fue asumida.

En el diseño de esta investigación, se asumen las fases propuestas por Pandid (1996), quien indica que las mismas incluyen (a) el diseño de la investigación, (b) recolección de datos, (c) ordenamiento de los datos, (d) análisis de los datos y (e) comparación de la literatura, cuya descripción es pertinente a fin de justificar su inclusión dentro de la metodología seleccionada para el desarrollo de toda la fase de colecta e interpretación de informaciones.

En cuanto al diseño de la investigación, primera fase del proceso, es importante formular algunas interrogantes iniciales, dirigidas a orientar la observación e interacción entre el sujeto investigador y los fenómenos investigados; la misma incluye revisar incidentes o evidencias empíricas recogidas en literatura específica. Estas operaciones se realizan con el propósito de concentrarse en los casos teóricamente relevantes para el investigador.

La segunda fase propuesta por el citado autor, concierne a recolectar datos, acción posterior a la elaboración del protocolo de recolección, en ésta se puntualizan las técnicas y procedimientos a seguir para coleccionar evidencias e incidentes; la idea es construir una base de datos para reforzar y optimizar los procedimientos de comparación constante. Luego de creado el protocolo de recolección, se procede a ir al campo para solapar la recolección con el análisis; en este proceso de ejecución se van haciendo ajustes.

En una tercera fase, Pandit (1996), propone 1. Ejecutar la ordenación de los datos que serán utilizados reflexionando además en cuanto a los fines y propósitos esperados. 2. Este proceso de ordenación de datos está dirigido a sistematizarlos, clasificarlos en aras de facilitar el análisis posterior, en el cual el autor propone realizar tres operaciones básicas a saber: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. La primera facilita generar conceptos, categorías además propiedades preliminares; la segunda, tiene el propósito de generar subcategorías y refinar las primeras propiedades propuestas; la tercera busca consolidar la información encaminada a generar la teoría sustantiva.

Las otras dos operaciones derivadas del análisis de datos propuestas por el autor antes citado son: la realización del muestreo teórico y la saturación teórica. El primero consiste en detectar la repetición literal de casos en estudio, con el propósito de refinar y construir la teoría emergente. La segunda permite identificar la ausencia de datos y conceptos que aportan elementos nuevos a las categorías en construcción. La última fase del proceso consiste en contrastar la teoría resultante con las teorías que apoyan y sustentan el fenómeno en estudio.

Los aportes de las fases propuestas por Pandit, son esenciales en la indagación del evento en estudio que conlleva cumplir con los procedimientos propios del diseño de la investigación, relativos a recolección,

ordenamiento, análisis de los datos y comparación de la literatura con miras a generar un nuevo conocimiento pertinente a la Perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad en la educación primaria en Venezuela a partir de una mirada de la complejidad.

### **Informantes Clave**

En el contexto de la recolección de datos, resulta primordial seleccionar a quienes tienen conocimientos precisos en cuanto al suceso indagado. De allí, González (2007), afirma:

El investigador cualitativo irá definiendo los grupos en función de las necesidades que vayan apareciendo en el curso de la investigación, y lo primero que hará antes de seleccionar a nadie, implicarse en el campo, observar, conversar y conocer, de forma general, aspectos del contexto en que la investigación será desarrollada (p.80).

Atendiendo a las sugerencias del autor, es pertinente involucrarse en el comprensión epistémica del problema, precisar el alcance, los resultados pretendidos teniendo cuidado de no efectuar adelantos mediante categorías que incidan en la opinión de los informantes, quienes han de ser seleccionados conforme a la marcha de la investigación.

Los informantes clave se definen según lo indicado por Díaz (1997), como “el conjunto de personas que por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones, pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios” (p. 91). Por ello, la intervención de informantes clave consideró pertinente cinco docentes de educación primaria que laboran en escuelas regulares de entidades federales venezolanas.



## **Técnicas para la Recolección de la Información**

La técnica de recolección de la información, según Hurtado de Barreras (2000), comprende el conjunto de procedimientos y actividades seleccionadas por el investigador para obtener la información necesaria que le permite responder las preguntas formuladas en la investigación. Es decir, que ésta ayuda a la búsqueda de aspectos relacionados con un fenómeno social en estudio. Bajo esta perspectiva, los procedimientos de recogida de información fueron la entrevista semiestructurada y la guía de entrevista, propios de la metodología cualitativa.

Al definir la entrevista, Tamayo (2008), afirma que “es la relación establecida entre el investigador y su objeto de estudio a través de individuos o grupos con el fin de obtener testimonios orales” (p. 123). En efecto, esta técnica es utilizada para coleccionar informaciones vivenciales de personas versadas en el problema abordado, del cual conocen sus causas y consecuencias.

Con respecto a la entrevista semiestructurada, denominada también no estructurada o no formalizada, se asume la concepción de esta aportada por Sabino (2000), quien la define como “aquella en que existe un margen más o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas” (p. 18). Según la cita, esta técnica facilita la recolección de información acerca de la perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad en la educación primaria venezolana a partir de una mirada de la complejidad, aportada por la persona sobre algo que sabe acerca del problema en estudio. Para ello, se utilizó esta técnica de colecta, a fin de considerar el conocimiento de los docentes regulares acerca de esta temática. Al diseñar las entrevistas se pretendió ahondar en dicho tópico, buscando la objetividad/subjetividad del entrevistado, aspecto que no afectó la rigurosidad científica del estudio.

Al realizar la entrevista semiestructurada, se desarrolló la conversación

cara a cara entre la investigadora y los informantes clave entrevistados, formulándose la serie de preguntas preparadas conforme a las interrogantes que permitieron conocer opiniones y vivencias personales de estos profesionales para interpretar la perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad en la educación primaria venezolana, a partir de una mirada de la complejidad.

Como instrumento de colecta de las informaciones, se empleó la guía de entrevista, que según Bogdan y Taylor (1992 p. 119), no es un protocolo estructurado, debido a que se trata de una lista de áreas generales que han de develarse con cada informante; por ello, la situación de entrevista conlleva decidir cómo expresar las preguntas y cuándo formularlas; de esta forma, la guía sirve para tener presente las preguntas que han de ser formuladas acerca de ciertos temas.

### **Técnicas de Procesamiento y Análisis de la Información**

Las técnicas de procesamiento y análisis, tomaron en cuenta el enfoque cualitativo de la investigación; en tal sentido, se basaron en la selección de aquellas específicas de la cualificación. Al respecto, Coffey y Atkinson (2003):

Los datos de las entrevistas y otros que componen la conversación pueden examinarse en términos de su estatus de relatos. Al examinar los datos orales y textuales en términos de relatos podemos pensar la conversación misma como un texto con significado social. Es decir, a medida que los actores sociales particulares recuentan y recuerdan sus acontecimientos o describen experiencias pasadas, pueden estar ejecutando tipos particulares de actos de habla. Los actores sociales pueden describir los acontecimientos de maneras que explican, justifican, excusan o legitiman la acción o el comportamiento (p.120).

Resulta interesante el manejo de las conversaciones en forma de relatos, debido a que esto facilita captar la realidad interna del informante, denotada en el lenguaje no solo verbal sino también en el gestual y corporal, teniendo presente la visión de cada informante según las preguntas formuladas detectando además palabras empleadas en la descripción o narración de sucesos concernientes al problema.

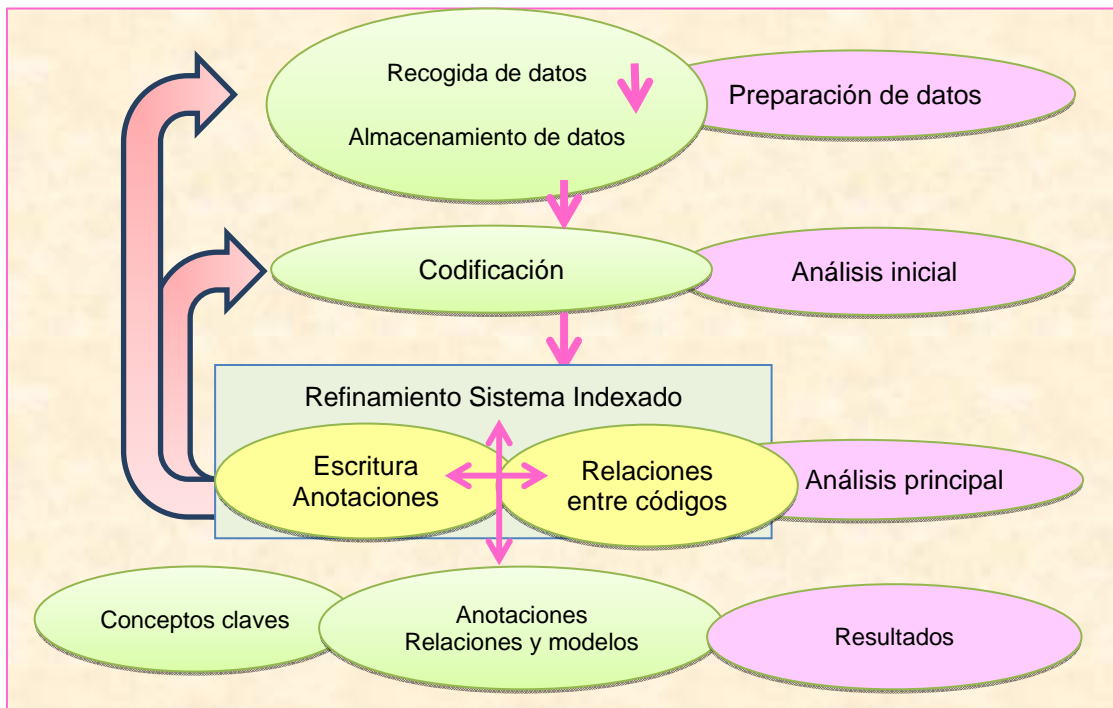
De igual manera, Coffey y Atkinson (2003), señalan:

El análisis no es sólo una manera de clasificar, categorizar, codificar o confrontar datos. No es simplemente cuestión de identificar formas del habla o regularidades de la acción, el análisis trata de representaciones o reconstrucción de fenómenos sociales. Por tanto, el análisis, inexorablemente, implica representación. (p. 128).

Precisamente, la diferencia de métodos cualitativos y cuantitativos no estriba en ordenar, codificar o tabular datos, pues lo importante es reconstruir el fenómeno social para comprenderlo y explicarlo. Este punto se puede destacar, al momento de efectuar el análisis de las entrevistas, atendiendo las sugerencias de Fernández (1993), fue el siguiente: en el tratamiento de las informaciones colectadas, éstas fueron registradas mediante la grabación (previa autorización del entrevistado), conllevó la selección de las respuestas narradas importantes, transcribirlas en fichas agrupadas conforme a categorías, subcategorías; y unidades de análisis; una vez reunidas, condujeron a la búsqueda de proximidades y contrastes de respuestas.

Además, se empleó el análisis e interpretación de las informaciones recabadas, a los fines de identificar y categorizar los elementos y explorar sus conexiones y así poder interpretar la perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad en la educación primaria venezolana a partir de una mirada de la complejidad.

Al tener presente el método hermenéutico asumido para la investigación, se aplicó el Atlas ti; según Muñoz (2005), “es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de principalmente, grandes volúmenes de datos textuales” (p. 2). En efecto, esta metodología facilita la simplificación de la interpretación humana al cúmulo de datos colectados, al codificar la escritura de comentarios y anotaciones, visualizados en la siguiente ilustración.



**Infograma 6: Fases de un Análisis Cualitativo.**  
**Adaptado de Muñoz (2005).**

La aplicación del Atlas ti conllevó la preparación de los datos que fueron colectados mediante las entrevistas semiestructuradas realizadas a los informantes clave, obteniéndose, del proceso, el análisis inicial con la codificación, luego el análisis principal por medio de las relaciones entre códigos, de ellos derivaron los resultados.

En efecto, la aplicación del Atlas Ti permitió sistematizar las ideas presentes en cada relato, paralelo con la codificación en su texto o unidad hermenéutica, facilitando las tareas del metanálisis y la interpretación, codificación, anotaciones y comparaciones en segmentos significativos buscando las coincidencias en las informaciones de cada informante clave. Asimismo, al construir la red entre las categorías y subcategorías, estas últimas develadas del discurso de cada consultado, favoreciendo la organización de conceptos y la teoría acerca de la perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad en la educación primaria venezolana, a partir de una mirada de la complejidad.

### **Rigor Científico de la investigación: Credibilidad y Transferibilidad**

Durante la ejecución del estudio, fue preciso mantener el mayor rigor científico, aspecto relacionado directamente con el investigador, quien ha de procurar alcanzar la mayor credibilidad que posibilite la transferibilidad de los hallazgos. En este particular, en opinión de Díaz (2011), lograr el primer criterio “Se refiere al valor de verdad y veracidad de la información que es recogida por el investigador y su concordancia con la realidad” (p. 83). En tal sentido, se efectuó la transcripción de los relatos de cada informante clave de manera fidedigna, respetando lo expresado por los sujetos de estudio y recopilada por el investigador de la misma realidad, tomando en cuenta las notas recopiladas durante todo el proceso.

De igual manera, se confrontó el material transcrito con las opiniones colectadas, efectuado por medio de la lectura de cada entrevista, cotejándola con cada grabación que se realizó, procedimiento que se combinó con la contrastación entre lo informado por cada sujeto, la teoría desarrollada acerca de la temática abordada y las observaciones practicadas durante cada entrevista.

Con respecto a la transferibilidad, de acuerdo con Díaz (2011), “Se refiere al grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de la investigación a otros sujetos y contextos” (p. 83). Para cumplir este componente de la investigación, se procedió a efectuarla categorización de la información suministrada por los sujetos, logrando así la comparación e interpretación de los elementos en común acerca de la problemática en estudio. Este proceso, conllevó la revisión sistemática, rigurosa y frecuente de las entrevistas y observaciones captadas mediante las grabaciones a cada informante, con la intención de precisar la aplicabilidad de los resultados obtenidos.

Asimismo, se empleó la contrastación que según Martínez (1996), lleva a relacionar los resultados con el marco teórico, es decir, se realiza el proceso de comparación a partir del análisis e interpretación de la información recabada, proveniente o que emerja del contexto de la investigación. En esta visión interpretativa, se utilizó esta técnica con la finalidad de efectuar el análisis de las informaciones y dar credibilidad al discurso de los actores sociales acerca de la perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad en la educación primaria venezolana, a partir de una mirada de la complejidad.

## **CAPÍTULO IV**

### **VISIÓN DESDE LA INTERPRETACIÓN Y SIGNIFICADOS DE HALLAZGOS DEL ESTUDIO**

*Einstein me dijo: “El hecho de que usted pueda observar una cosa o no, depende de la teoría que usted use. Es la teoría la que decide lo que puede ser observado”.  
Heisenberg (1945, p. 1)*

#### **Desde los Actores Sociales**

En función de cumplir lo pautado dentro del enfoque metodológico cualitativo, relacionado a la recolección y compilación de informaciones, atendiendo además a características del evento investigativo, fue efectuado el acopio y organización de las opiniones colectadas al realizarse entrevistas con el grupo de actores sociales clave. Por consiguiente, la adopción del paradigma cualitativo, implicó utilizar categorías de análisis que surgieron de la sistematización de las mismas, que permitió su organización y adecuación a cada dimensión derivada; es decir, para el tratamiento de esta información se llevó a cabo un proceso de categorización.

Sobre este particular, Hurtado (2000), expone “una categoría es una abstracción de una o varias características comunes en grupo de objetos que permiten clasificarlos dentro de un mismo conjunto” (p.112). Ciertamente, este proceso conllevó extraer del relato de cada informante clave, mediante las entrevistas realizadas, aquellas concordancias detectadas concernientes a la perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad en la educación primaria venezolana, a partir de una mirada de la complejidad.

Complementando este enfoque epistemológico, se cita a Pérez (1998)

quien conceptúa el término categoría, afirmando que “constituye en una investigación social elementos más concretos, definitivos y singulares que las variables empíricas... son los indicadores que van a constituir la red a utilizar en la investigación” (p. 149). Esta perspectiva del autor, muestra la significación del proceso de categorización al aportar la visión de los entrevistados relacionada con la situación en estudio, concernida en esta investigación con la atención pedagógica del RML desde la diversidad dentro del contexto de la educación primaria, la diversidad pedagógica, la inclusión escolar y reflexionar en torno a una efectiva pedagogía en analogía a la condición de RML en las aulas regulares a partir de una mirada de la complejidad.

Al respecto conviene especificar, que aplicando los aportes de ambos autores, se efectuó la categorización considerando los aspectos connotados en cada uno de los objetivos formulados, a los fines de diseñar la guía de entrevista y así, estructurar el entramado epistémico dirigido a interpretar el RML y la diversidad en la educación primaria venezolana, develando la situación real de la inclusión escolar y la atención pedagógica del estudiante con este trastorno. Este procedimiento, fue fundamental para concretar cada interrogante que conforma la guía de entrevista, conforme a los aspectos que a la investigadora interesó develar en el relato de cada informante clave.

En este orden de ideas, la búsqueda de respuestas a la intencionalidad general, está sustentada en la evaluación cualitativa efectuada mediante la aplicación del programa computarizado atlas ti, que según Varguillas (2006), está estructurado de acuerdo con el gran potencial multimedia de Windows, y puede trabajar con una gran variedad de información, bien sean textos, fotografías, observaciones directas, datos gráficos, sonoros o audiovisuales, que implica ejecutar cuatro fases: codificación de los datos, categorización, estructuración o creación de diagramas en redes y estructuración de hallazgos o teorización si fuere el caso.



Es significativo mencionar, que la fase de categorización, conforme a Popper y Eccles (1985), implica procedimientos previos como la preparación de los documentos y la asignación de los mismos al programa. Cumplido con esto, la categorización en Atlas ti consiste en seleccionar citas o incidentes de los documentos asignados y codificar cada una de estas empleando una palabra que se va relacionando hasta estructurar una red estructural o diagrama de flujo, de los cuales deriva la teorización.

Asimismo, esta técnica es de utilidad al investigador al momento de establecer las correlaciones y la contrastación entre los hallazgos, la teoría y la interpretación hermenéutica, que además facilita formular las relaciones a partir de las expresiones “es causa de”, “está asociado con”, “es parte de” “es propiedad de” “contradice a” que describen las interdependencias entre categorías (Martínez, 1996); al respecto, ver anexos de cada hermenéutica por informante y por categoría.

De este modo, se dio cumplimiento a las fases de recolección, ordenamiento y análisis de los datos propuestas por Pandid (1996), las cuales fueron fundamentales para precisar las subcategorías que ayudaron a efectuar la transferibilidad de los resultados y permitieron además efectuar la contrastación y plantear las reflexiones acerca de los resultados obtenidos.

En este orden de ideas, la selección de cada subcategoría conllevó efectuar la lectura general de las entrevistas transcrita; que inmediatamente fue seguida de varias lecturas más detenidas y rigurosas a fin de captar y extraer de las mismas, los datos de mayor utilidad con respecto la perspectiva pedagógica del Retardo Mental Leve desde la diversidad en la educación primaria venezolana, a partir de una mirada de la complejidad.

Con esto, se profundizó el análisis del discurso para comprender el efecto de la política de inclusión escolar como también el sistema de normas y valores que influyen en la vida social de los informantes clave que los conduce a asumir una actitud ante la inclusión escolar. De igual manera, se

planteo la intención de explorar la complejidad en la atención pedagógica y los componentes asociados a la misma que facilitan o interfieren la atención en la diversidad al integrarse en las aulas niños con RML y los llamados “normales”. De este compendio de elementos, se muestra el cuadro 2 que explana la intencionalidad general, intencionalidades específicas y las respectivas categorías.

**Cuadro 2**  
**Sistema de Categorías de Análisis**

Intencionalidad General	Intencionalidad Específica	Categorías de Análisis
Interpretar la perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad en la educación primaria venezolana, a partir de una mirada de la complejidad.	Develar de la voz de actores sociales la atención pedagógica del RML desde la diversidad dentro del contexto de la educación primaria.	Atención pedagógica
	Comprender desde la diversidad pedagógica del RML, el replanteamiento de la inclusión escolar dentro del contexto de la educación primaria venezolana.	Diversidad Inclusión escolar
	Reflexionar en torno a una efectiva pedagogía en analogía a la condición de RML considerando como elemento fundamental la necesidad educativa especial.	RML

Cabe señalar, que categorizados los elementos a develar e interpretar y efectuada la recolección de la información planteada, mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a cinco docentes que laboran en igual número de entidades federales venezolanas, se obtuvieron datos brutos que fueron ordenados y mostrados en cuadros e infogramas, iniciando en primer lugar con la identificación de los informantes clave.

**Cuadro 3**  
**Identificación de los Informantes Clave**

INFORMANTE	APELLIDOS Y NOMBRES	NIVEL ACADÉMICO	AÑOS DE SERVICIO	ESCUELA	GRADO	MUNICIPIO
1	A.S del C	Prof. .Educación Integral MSc. Gerencia y Liderazgo	10 años	E.B.N.C.B. "El Caldero"	1er grado	Municipio Rojas Estado Barinas
2	R.F. Y. B	Prof. .Educación Integral Esp. Gestión Comunitaria	10 años	E. B "Doctor Melitón Vargas",	3er grado	Municipio Guanare Estado Portuguesa
3	P. Q. A. M	Prof. .Educación Integral Esp. Educación Básica.	14 años	U.E. "Itaca"	4to grado	Municipio Valencia Estado Carabobo
4	R. P. H. C	Lic. .Educación Integral	10 años	U.E. "José Luis FaureSabaut"	5to grado	Municipio Valera Estado Trujillo
5	T. G. Y	Prof. .Educación Integral	16 años	E. Reina Rebeca Carrasco Travieso	6to grado	Municipio Iribarren Estado Lara

**Cuadro 4**  
**Entrevista con el Informante Clave 1**

INFORMANTE	SUBCATEGORÍAS	INFORMANTE CLAVE 1
CATEGORÍAS		
113 <b>ATENCIÓN PEDAGÓGICA</b>	Docente especialista	<p><b>(MB)</b> Buen día mi apreciado docente acá estoy como acordamos en días anteriores para que pueda facilitarme parte de su conocimiento y tiempo en relación a diversos aspectos que usted lleva a la práctica en su sitio de trabajo, me puedes <i>relatar cómo brindan la atención pedagógica al alumno con RML en un aula de clase de educación primaria?</i></p>
	Padres y/o representantes	<p><b>(AS)</b>Bueno..., déjame pensar un poco para organizar mi pensamiento y pueda ser significativo para la construcción de tu tesis doctoral,... ya listo.... iniciaré diciendo que en las instituciones de Educación Primaria donde se cuenta con el recurso de Aula Integrada, el cual es primordial para la atención de esta población, es decir un docente especialista, que realiza un diagnóstico que comparte con el docente de aula regular y se toma al alumno como matrícula de la escuela. <b>Seguidamente, se realiza una entrevista con los representantes del educando para saber si han llevado al niño al médico y de ser así se solicita el o los informes médicos que determinan el Retardo. Se comienza una labor pedagógica que va más allá del aula de clases, tratando de involucrar activamente a los padres acá hago un paréntesis porque estos a veces o en su mayoría diría yo no aceptan que su hijo presenta una condición. Ahora bien en relación a las adaptaciones, considero que nosotros los docentes de Aula Regular recibimos orientaciones acerca de cómo adaptar las planificaciones para llevar el contenido programático a los niños y niñas que presentan RML. Existen marcadas debilidades para que tanto las adaptaciones curriculares como la evidencia de avances (por pequeños que éstos sean) en los educandos con RML sean una realidad. Vale decir entonces, ahora bien, que el alcance de estas mejoras es mediante adaptaciones curriculares que logren iniciarse en el aprendizaje a la referida población estudiantil.</b></p>
<b>DIVERSIDAD</b>	Error del concepto	<p><b>(MB)</b> <i>Cómo percibes la diversidad dentro del entorno escolar?</i></p> <p><b>(AS)</b> <i>La visión que tenemos o tengo acerca del término "Diversidad" es poca o nula en la mayoría de los casos. Y esto no sólo ocurre a nivel de los docentes de aula sino también en directivos, coordinadores u otros funcionarios que sólo hayan</i></p>

## INCLUSIÓN ESCOLAR

- Docente investigador trabajado a nivel de educación primaria..., menciono esto porque se hace necesario recordar que la escuela primaria está conformada por personal directivo, administrativo, docentes, obreros, padres y/o representantes como los estudiantes y considero que seríamos todos los que estamos involucrados ante esta visión con el fin de poder alcanzar logros positivos, pero nuestra realidad es otra, por qué digo esto? Porque, todas las personas antes mencionadas percibo que para todos el término "Diversidad" es algo muy nuevo, un paradigma naciente que lejos de llamarles la atención les causa ansiedad, pues existen errores de concepto que no han sido superados, igual ocurre con el proceso de inclusión de los niños y niñas que presentan una condición. Por consiguiente, se hace necesario que se llame a conciencia en especial a nosotros los docentes de Educación Primaria, quienes somos las personas que nos vamos a relacionar directamente con los niños y niñas que presenten RML. Considero que se ha ganado terreno y que muchos ejemplos de otros colegas de la docencia en cuanto a logros con niños que presentan la referida condición, han marcado pauta tanto en la inclusión social de estos discentes como en los logros que se obtienen producto de un trabajo pedagógico constante. Lamentablemente, nosotros los docentes de Aula Regular no conocemos ni siquiera en forma somera lo que significan diversidad. Aquí surge una duda acerca de la naturaleza investigativa del docente, quien desde el punto de vista axiológico, está llamado a ser un profesional investigador y conocedor de todo su entorno educativo, lo que incluye a los niños y niñas con RML.
- (MB)** Según tu experiencia, cuéntame cómo se da la inclusión del alumno con retardo mental leve en tu aula de clase?
- Complejidad **(AS)** El proceso de inclusión de los niños y niñas con RML en el aula regular es complejo por diversas causas. Más bien se evidencia la negativa a aceptar estas inclusiones y más bien se evidencian consultas de índole legal para comprobar si es verdad que la Ley Orgánica de Educación señala que al existir un niño con Retardo Mental en la matrícula a atender se le deben eliminar de dicha nómina a cinco (05) discentes, por aquello de la necesidad de cuidar a un niño "especial". Aunado a esto debo acotar que existe la resolución 2005 que plasma que los niños con RML son matrícula del aula regular, todo ello buscando la parte legal para verificar que todo sea cierto. Los diferentes hechos culturales, sociales, económicos, educativos o de cualquier otra índole que se han reflejado a lo largo de la historia, permiten ver la lentitud de su consolidación, y una de las causas más
- No aceptación
- Fundamentación legal

## INCLUSIÓN ESCOLAR

relevantes es la negatividad de las personas a asumir cambios y hacerlos parte de su vida. En el caso de la inclusión de los alumnos con RML en la Educación Primaria ocurre exactamente lo mismo. Por consiguiente, son mayores los efectos negativos que surgen de la intención de incluir social y académicamente a los niños y niñas con RML al aula regular, incluyendo desde reacciones de tipo legal hasta situaciones de salud, pues en menor o mayor escala se han presentado casos de reposos en docentes del Aula Regular, producto del manejo inadecuado o inclusive la exageración y la subjetividad, afectando a esta población con NEE y vulnerando el derecho que por naturaleza les asiste.

**(MB)** De acuerdo a tu experiencia qué es para ti el Retardo Mental Leve?

Poco conocimiento del RML

**(AS)**

Docente investigador

Profe le hablaré de mi realidad o en otras palabras lo poco que conozco del RML, sé que es una condición que interfiere en la parte de la construcción del aprendizaje, te reitero profe... conozco poco de este antes mencionado problema como lo es el RML. En realidad reconozco que poseo poco conocimiento en la temática del Retardo Mental claro también acepto que no es una respuesta lógica en su totalidad porque debo aceptar que la que debe buscar la forma de construir un conocimiento soy yo como docente investigador. De igual forma, pienso que los procesos cognitivos tienen que ver con todo lo que se relaciona a la memoria, percepción, atención, observación entre otros aspectos más que inciden en el individuo en este caso en el niño o niña con RML en su proceso de enseñanza aprendizaje. Esto hace que los procesos cognitivos no se encuentren desarrollados de acuerdo a su edad cronológica, dando como resultado que su enseñanza amerite de condiciones de recursos humanos; y las físicas casi siempre y esto lo reafirmo mis colegas asocian el RML al Síndrome de Down pero yo sé que presentan características físicas muy parecidas a las de cualquier persona normal solo que se diferencia en la parte cognitiva.

RML

Proceso cognitivo

Asociación del RML con Síndrome de Down



**Cuadro 5**  
**Entrevista con el Informante Clave 2**

INFORMANTE	SUBCATEGORÍAS	INFORMANTE CLAVE 2
CATEGORÍAS		
ATENCIÓN PEDAGÓGICA	Técnicas y métodos de enseñanza	<i>(MB)</i> Relátame cómo brindas atención pedagógica al niño con RML en tu aula de clase?
	Sensibilización	<i>(RF)</i> Particularmente por mi aula en mis diez años de servicio como docente, han pasado varios niños con RML, a los cuales considero que no les he podido brindar la atención pedagógica adecuada a su nivel de conceptualización, a pesar que me siento sensibilizada para tratar de ayudarlos y por eso trato de incluirlos en todas las actividades diarias pero cada vez la brecha es mayor entre ellos y sus compañeros. Es necesario señalar que trabajamos con la colección Bicentenario, la Canaima y la revista Tricolor, y estos programas banderas políticos educativos no están adaptados a los niños con RML, y a mí como docente de educación integral se me hace difícil realizar dichas adaptaciones curriculares ese es mi punto de vista muy personalmente.
	Adaptaciones Curriculares	
DIVERSIDAD	Error de concepto	<i>(MB)</i> Cómo percibes tú la diversidad dentro del entorno escolar? <i>(RF)</i> Considero que no se valora lo suficiente la diversidad para la atención pedagógica, debido al escaso conocimiento que tenemos los docentes sobre cómo trabajar con este tipo de población. Generalmente lo hacemos por ensayo y error por lo que considero que muy superficialmente conocemos, creo que esto es más retórica que práctica porque la educación que se ofrece no es de calidad siempre es en base a la improvisación y por lo tanto no llega a las personas que la necesitan.



**INCLUSIÓN ESCOLAR**

Atención Individualizada

Alta matrícula

---

**(MB)** Según tu experiencia, cuéntame cómo se da la inclusión del alumno con Retardo Mental Leve en tu aula de clase?

**(RF)** En mi caso, me incluyeron en este año escolar un niño con RML la directora habló conmigo y me dijo que debía trabajar con él de una forma individualizada para así poderle brindar esa atención pedagógica a estos alumnos que tanto lo necesitan. Particularmente lo que he podido percibir a través de mis años de servicio es que ese proceso de inclusión no se da de la debida forma a los alumnos con RML, porque no se les da la atención pedagógica adecuada a su nivel de conceptualización, debido a innumerables factores, uno de los principales considero que es las pocas herramientas que tenemos para trabajar con estos conllevan a un RML, aunado a esto tenemos la súper población que debemos atender, creo que es imposible trabajar con cuarenta (40) y hasta más alumnos....además de esto atender casi que de manera individualizada a infantes que presenten Necesidad Educativa Especial intelectual.

**RML**

Proceso Cognitivo

Poco conocimiento del RML

**(MB)** De acuerdo a tu experiencia qué es para ti el Retardo Mental Leve?

**(RF)** Lo único que sé es que está comprometida la parte cognitiva a diferencia de un niño normal. Pero explicarle o tener un conocimiento exhaustivo no lo poseo por tanto, prefiero no hablar sobre esta conceptualización o características de los niños con RML.

---



**Cuadro 6**  
**Entrevista con el Informante Clave 3**

INFORMANTE	SUBCATEGORÍAS	INFORMANTE CLAVE 3
CATEGORÍAS		
ATENCIÓN PEDAGÓGICA	Técnicas y métodos de enseñanza	<i>(MB)</i> Relátame cómo brindas atención pedagógica al niño con RML en tu aula de clase?
	Perfil del docente Integral	<i>(PQ)</i> Pues...de verdad no cuento con las herramientas necesarias para lograr con éxito que se mantengan al menos en proceso dichos aprendizajes. Otra debilidad, pienso yo... que no me permite atender como debe ser a los niños con RML; es mi poca preparación académica en el campo de la Educación Especial. Igualmente es necesario acotar, que los Programas Banderas desarrollados por El Ministerio de Educación; como por ejemplo las Canaima, o los Libros de la Colección Bicentenario están diseñados para que los docentes atendamos a la población escolar regular; más no especial. Pues lo que más se le dificulta al estudiante con RML es la consolidación del proceso de lectura y escritura y la mayoría de las actividades que traen esos dos importantes recursos para los aprendizajes están diseñadas para niños alfabetizados o que ya estén en proceso. Por tanto considero, que estamos fallando acá....
	Adaptaciones Curriculares	
DIVERSIDAD	Ritmo de aprendizaje más lento	<i>(MB)</i> Cómo percibes tú la diversidad dentro del entorno escolar?
	Padres y/o representantes	<i>(PQ)</i> Comprendo que en un aula de clases todos los estudiantes, son personas con niveles de aprendizajes diversos es decir ritmo más lento los cuales deben ser tomados en cuenta. Para la atención pedagógica del alumno con retardo; valoro... el acercamiento a sus padres y la ayuda que ellos le puedan brindar con equipos multidisciplinarios que me faciliten las herramientas para atenderlos como mejor se pueda en el aula regular.
	Error de concepto	Profe en realidad no tengo idea a que se refiere la diversidad desde un punto de vista profundo, por tanto no voy a inventar.

---

<b>INCLUSIÓN ESCOLAR</b>	Alta matricula	<b>(MB)</b> Según tu experiencia, cuéntame cómo se da la inclusión del alumno con Retardo Mental Leve en tu aula de clase?
	Atención Individualizada	<b>(PQ)</b> De la manera más normal, el niño o niña con retardo es inscrito en la escuela y se incluye en la sección como uno más de los 35 estudiantes que nos corresponde. Uno verá con la experiencia que tiene como se las arregla para atender a los estudiantes con RML de manera individualizada. Existe el aula integrada pero la ayuda que nos presta a los docentes que tenemos casos de niños con Retardo Leve es muy poca. La ayuda pedagógica que reciben no es la mejor o quizás la más adecuada para esos casos. aunque uno como docente trate en lo posible de hacer entender a los demás niños que los niños especiales merecen, amor, respeto y consideración, siempre existe la diferencia marcada que los niños por su espontaneidad no saben ocultar. Y uno mismo por inexperiencia tampoco sabe canalizar.
	Sensibilización	<b>(MB)</b> De acuerdo a tu experiencia qué es para ti el Retardo Mental Leve?
<b>RML</b>	Poco conocimiento del RML	<b>(PQ)</b> . He observado que el trabajo con esta población es algo delicado es decir, que algo le hace interferencia... bueno, en realidad conozco poco o casi nada del Retardo Mental. Algo que debo aportar en cuanto a las características cognitivas, es que se le dificulta memorizar a largo plazo, relacionar las situaciones cotidiana, analizar ya sean textos cortos, historietas, cuentos, son de poca imaginación, no son muy expresivos, se distraen con facilidad, su atención es dispersa, se aburren con facilidad.
	Proceso Cognitivo	

---



**Cuadro 7**  
**Entrevista con el Informante Clave 4**

INFORMANTE	SUBCATEGORÍAS	INFORMANTE CLAVE 4
CATEGORÍAS		
<b>ATENCIÓN PEDAGÓGICA</b>	Padres y/o representantes	<p><b>(MB)</b> <i>Relátame cómo brindas atención pedagógica al niño con RML en tu aula de clase?</i></p> <p><b>(RP)</b> Mi atención pedagógica comienza desde que inscribo al niño, porque en primer lugar aprovecho de conversar con el representante de la condición de su niño y que voy a necesitar de su ayuda durante todo el año escolar, porque sin eso será un fracaso el proceso educativo. Que deben tener paciencia y no ser tan exigentes con el niño, ni tan permisivo y mucho menos tenerle lástima. <i>Elaboro mi proyecto de aprendizaje basado en la necesidad del grado y a través de él atiendo pedagógicamente al niño con RML. No hago una planificación aparte, sino que planifico para todos por igual es decir, no hago adaptaciones curriculares. Siempre lo siento de primero en la fila, para evitar que se distraiga. Puedo afirmar que no es fácil brindar atención a este niño con esta característica, porque siempre está el rechazo de sus compañeros, además, debo cumplir con muchas asignaciones por parte de la zona educativa y de la dirección y eso me resta tiempo para dedicarle al niño. Al indicar que los trato pedagógicamente por igual.</i></p>
	Adaptaciones Curriculares	
	Sensibilización	
<b>DIVERSIDAD</b>	Ritmo de aprendizaje más lento	<p><b>(MB)</b> <i>Cómo percibes tú la diversidad dentro del entorno escolar?</i></p> <p><b>(RP)</b> Por medio de los comportamientos del niño. Por lo general los niños de cierta edad tienen un patrón de aprendizaje cuando alguno no lleva este mismo ritmo comienzo a percibir que existe una diversidad en ese niño y a la vez solicito evaluación psicológica, neurológica, de manera que pueda obtener información integral del niño y de manera interdisciplinaria diagnosticar la diversidad. <i>Sin embargo... considero que me falta leer en relación al tema, porque como tal siento un vacío y creo que por eso no los atiendo como debería ser... es decir.... De verdad creo que tengo que averiguar o indagar acerca de la diversidad. .</i></p>
	Evaluación Integral	
	Error de concepto	
	Trabajo en Equipo	<p><b>(MB)</b> <i>Según tu experiencia, cuéntame cómo se da la inclusión del alumno con retardo mental leve en tu aula de clase?</i></p> <p><b>(RP)</b> Se da con la ayuda del docente del aula regular y el especialista. <i>Porque los alumnos por si solo tienden a rechazar a los compañeros que presenten características</i></p>

<b>INCLUSIÓN ESCOLAR</b>	No aceptación	<p>diferentes a ellos. Por ejemplo, planifico trabajos grupales en donde el niño con RML pueda ser insertado para que trabaje con sus compañeros, le asigno tareas para que cumpla con otros compañeros en casa, le concedo el rol de auxiliar del maestro de manera que sus compañeros le comiencen a ver sus virtudes y no sus debilidades. Hago juegos de mesa donde él en algunos momentos sea el árbitro o juez, hago paseos dirigidos en donde los guías sean ellos mismos. Al igual que realizo exposiciones de trabajo donde lo incluyo con el grupo de alumnos más destacado del aula. Este trabajo de inclusión en mi aula, apenas está comenzando, como ya lo he dicho anteriormente, mientras el resto de las familias de los niños de educación primaria no estén prestas a aceptar que sus hijos estudian con una persona diferente a ellos no se puede lograr en su totalidad esta inclusión.</p> <p>Debo destacar algo que he percibido en mi aula, con respecto a la presencia de un niño con RML, es la actitud de las familias de los niños que no presentan ninguna Necesidad Educativa Especial, la cual es desinterés por el avance de este niño, no le gusta que sus hijos trabajen en grupo con este niño, lo ven con lastima, y en muchos casos piensan que ese niño debería estar en otra escuela. Por lo que considero que la sociedad aún le falta conciencia para aceptar a las personas con RML como cualquier otra persona.</p>
<b>RML</b>	<p>Asociación del RML con Síndrome de Down Poco conocimiento del Retardo Mental</p>	<p><b>(MB)</b> De acuerdo a tu experiencia qué es para ti el Retardo Mental Leve?</p> <p><b>(RP)</b> Particularmente para mí los niños con RML son los que presentan Síndrome de Down, por tanto sus características físicas son de estatura baja, cabello liso y ojos achinados. Pues en realidad conozco muy poco de este problema, allí que no sé qué hacer o cómo trabajar con ellos.</p>





**Cuadro 8**  
**Entrevista con el Informante Clave 5**

INFORMANTE	SUBCATEGORÍAS	INFORMANTE CLAVE 5
CATEGORÍAS		
ATENCIÓN PEDAGÓGICA	Sensibilización	<p><b>(MB)</b> <i>Relátame cómo brindas atención pedagógica al niño con RML en tu aula de clase?</i></p> <p><b>(TG)</b> Existe una inconsistencia entre la fundamentación teórica y la atención que se brinda al niño o niña con RML la cual debe ir encaminada en el desarrollo de habilidades específicas de nuestros niños, los aspectos pedagógicos están más orientados en términos de resultados que de procesos, acá debemos estar ganados los docentes de educación primaria desde el punto de vista de la sensibilidad. .Por lo antes expuesto, es imperante la capacitación de los docentes de aula regular en cuanto a la atención pedagógica de los estudiantes diagnosticados con RML, de modo que se den respuesta satisfactoria a los padres.</p>
	Perfil del docente Integral	
DIVERSIDAD	Ritmo de aprendizaje más lento	<p><b>(MB)</b> <i>Cómo percibes tú la diversidad dentro del entorno escolar?</i></p> <p><b>(TG)</b>Deberíamos al igual que con todos los niños pretender lograr el máximo desarrollo, potenciando sus capacidades y habilidades en todos los ámbitos de aprendizaje, sin embargo muchas veces lo que se observa es ritmo más lento en relación a la forma de enfrentar la instrucción, por lo cual deberíamos adoptar nuevos métodos de instrucción, que nos permitan desarrollar al máximo el potencial de nuestros alumnos y por ende, que se le permitan estimular habilidades necesarias para adaptarse y vivir en la sociedad actual. Pareciera que el término “diversidad” lleva implícito más trabajo y esfuerzo por parte del docente sin ninguna remuneración adicional, por lo cual para nosotros diversidad, (la cual debería ser sinónimo de diferencia o distinción entre personas, un término para referirse al hecho de que entre los miembros de un determinado grupo social tiene unas determinadas capacidades, lo cual genera una diversidad que como el resto de diversidades debe ser objeto de escolaridad regular), es sinónimo de mas esfuerzo, lo que conlleva a exclusiones o discriminaciones. En relación a</p>
	Error de concepto	

**INCLUSIÓN  
ESCOLAR**

No aceptación

este tipo de educación se muy poco, en cuanto a la educación sin barreras es que todos deben recibir educación, no importa si tienen una necesidad especial, si tienen o no una Necesidad Educativa Especial, no importa cuáles sean sus creencias, todos tienen derechos a recibir una educación de calidad sin discriminación alguna.

**(MB)** Según tu experiencia, cuéntame cómo se da la inclusión del alumno con retardo mental leve en tu aula de clase?

Fundamentación legal

**(TG)** Cuando el Niño ingresa a una escuela regular se realiza la respectiva inscripción, supongamos que es un alumno de nuevo ingreso a la Institución la mayoría de las escuelas en mi escuela se manejan una ficha de inscripción muy escuálida y cuando nos damos cuenta que el Niño recién Inscrito presenta una condición especial comienza el problema porque no todo los niños con NEE pueden ser incluidos en una escuela, pero en este caso el niño con RML si porque lo establece la Resolución 2005 que todo niño o niña con una condición leve pertenece al sistema regular es decir, en mi caso a nuestra escuela. Es decir, se percibe "Lento", se debe propiciar el desarrollo integral de él como persona, debemos respetar los estilos y ritmo de aprendizaje, nuestra planificación debe estar centrada en el desarrollo de procesos. Para la Inclusión del niño con RML a la escuela regular deben participar tanto el Docente de Aula Regular, Docente de Educación Especial, Padres y /o representantes y todos aquellos involucrados en el Proceso Educativo.

Trabajo en equipo

**RML**

Asociación del RML con Síndrome de Down Poco conocimiento del RML

**(MB)** De acuerdo a tu experiencia qué es para ti el Retardo Mental Leve?

**(TG)** Son todos aquellos niños que llamamos Síndrome de Down. Sólo sé que existen personas diferentes o con condición pero más nada.

Profe te reitero para mí los niños con RML son todos aquellos niños que presentan Síndrome de Down.



**Cuadro 9**

**Estructura Descriptiva General: Contrastación de fuentes referente a la Perspectiva Pedagógica del RML. Análisis de la Categoría: Atención Pedagógica**

SUBCATEGORÍAS	INFORMANTE1	INFORMANTE 2	INFORMANTE 3	INFORMANTE 4	INFORMANTE 5
Docente especialista	Iniciaré diciendo que en las instituciones de Educación Primaria donde se cuenta con el recurso de Aula Integrada, el cual es primordial para la atención de esta población, es decir un docente especialista, que realiza un diagnóstico que comparte con el docente de aula regular y se toma al alumno como matrícula de la escuela.	Particularmente por mi aula en mis diez años de servicio como docente, han pasado varios niños con RML, a los cuales considero que no les he podido brindar la atención pedagógica adecuada a su nivel de conceptualización	Pues no cuento con las herramientas necesarias para lograr con éxito que se mantengan al menos en proceso dichos aprendizajes. Otra debilidad que no me permite atender como debe ser a los niños con RML; es mi poca preparación académica en el campo de la Educación Especial.	Mi atención pedagógica comienza desde que inscribo al niño, porque en primer lugar aprovecho de conversar con el representante de la condición de su niño y que voy a necesitar de su ayuda durante todo el año escolar, porque sin eso será un fracaso el proceso educativo. Que deben tener paciencia y no ser tan exigentes con el niño, ni tan permisivo y mucho menos tenerle lastima.	Existe una inconsistencia entre la fundamentación teórica y la atención que se brinda al niño o niña con RML la cual debe ir encaminada en el desarrollo de habilidades específicas de nuestros niños, los aspectos pedagógicos están más orientados en términos de resultados de procesos, acá debemos estar ganados los docentes de educación primaria desde el punto de vista de la sensibilidad.
Padres y/o representantes	Seguidamente, se realiza una entrevista con los representantes del educando para saber si han llevado al niño al médico y de ser así se solicita el o los informes médicos que determinan el Retardo. Se comienza una labor pedagógica que va más allá del aula de clases, tratando de involucrar activamente a los padres acá hago un paréntesis porque estos a	Es necesario señalar que trabajamos con la colección Bicentenario, las Canaima y la revista Tricolor, y estos programas educativos no están adaptados a los niños con RML, y a mí como docente de	Igualmente es necesario acotar, que los Programas Banderas desarrollados por El Ministerio de Educación; como por ejemplo las Canaima, o los Libros de la Colección Bicentenario están	Elaboro mi proyecto de aprendizaje basado en la necesidad del grado y a través de él atiando pedagógicamente al niño con RML. No hago una	
Adaptaciones Curriculares					

Técnicas y métodos de enseñanza	<p>veces o en su mayoría diría yo no aceptan que su hijo presenta una condición. Ahora bien en relación a las adaptaciones, considero que nosotros los docentes de Aula Regular reciben orientaciones acerca de cómo adaptar las planificaciones para llevar el contenido programático a los niños y niñas que presentan RML. Existen marcadas debilidades para que tanto las adaptaciones curriculares como la evidencia de avances (por pequeños que éstos sean) en los educandos con RML sean una realidad. Vale decir entonces, Ahora bien, el alcance de estas mejoras mediante adaptaciones curriculares que logren iniciarse en el aprendizaje a la referida población estudiantil.</p>	<p>educación integral se me hace difícil realizar dichas adaptaciones curriculares ese es mi punto de vista muy personalmente..</p>	<p>diseñados para que los docentes atendamos a la población escolar regular; más no especial. Pues lo que más se le dificulta al estudiante con RML es la consolidación del proceso de lectura y escritura y la mayoría de las actividades que traen esos dos importantes recursos para los aprendizajes están diseñadas para niños alfabetizados o que ya estén en proceso. Por tanto considero, que estamos fallando acá.</p>	<p>planificación aparte, sino que planifico para todos por igual es decir, no hago adaptaciones curriculares. Siempre lo siento de primero en la fila, para evitar que se distraiga. Puedo afirmar que no es fácil brindar atención a este niño con esta característica, porque siempre está el rechazo de sus compañeros, además, debo cumplir con muchas asignaciones por parte de la zona educativa y de la dirección y eso me resta tiempo para dedicarle al niño. Al indicar que los trato pedagógicamente por igual</p>	<p>Por lo antes expuesto, es imperante la capacitación de los docentes de aula regular en cuanto a la atención pedagógica de los estudiantes diagnosticados con RML, de modo que se den respuesta satisfactoria a los padres.</p>
Perfil del docente Integral Sensibilización					

**Cuadro 10**

**Contrastación de la Categoría: Atención Pedagógica**

<b>INFORMANTE/SUBCATEGORÍAS</b>	1	2	3	4	5
Docente especialista	■				
Padres y/o representantes	■			■	
Adaptaciones Curriculares	■				
Técnicas y métodos de enseñanza		■			
Perfil del docente Integral			■		■
Sensibilización				■	

**Cuadro 11**

**Estructura Descriptiva General: Contrastación de fuentes referente a la Perspectiva Pedagógica del RML. Análisis de la Categoría: Diversidad**

SUBCATEGORÍAS	INFORMANTE 1	INFORMANTE 2	INFORMANTE 3	INFORMANTE 4	INFORMANTE 5
Error de concepto	La visión que tenemos o tengo acerca del término "Diversidad" es poca o nula en la mayoría de los casos. Y esto no sólo ocurre a nivel de los docentes de aula sino también en directivos, coordinadores u otros funcionarios que sólo hayan trabajado a nivel de educación primaria..., menciono esto porque se hace necesario recordar que la escuela primaria está conformada por personal directivo, administrativo, docentes, obreros, padres y/o representantes como los estudiantes y considero que seríamos todos los que estamos involucrados ante esta visión con el fin de poder alcanzar logros positivos, pero nuestra	Considero que no se valora lo suficiente la diversidad para la atención pedagógica, debido al escaso conocimiento que tenemos los docentes sobre cómo trabajar con este tipo de población. Generalmente lo hacemos por ensayo y error por lo que considero que muy superficialmente conocemos, creo que esto es más retórica que práctica porque la educación que se ofrece no es de calidad siempre es en base a la improvisación y por lo tanto no llega a las personas que la	Comprendo que en un aula de clases todos los estudiantes, son personas con niveles de aprendizajes diversos es decir ritmo más lento los cuales deben ser tomados en cuenta. Para la atención pedagógica del alumno con retardo; valoro el acercamiento a sus padres y la ayuda que ellos le puedan brindar con equipos multidisciplinarios que me faciliten las herramientas para atenderlos como mejor se pueda en el aula regular. Profe en realidad no tengo idea a que se	Por medio de los comportamientos del niño. Por lo general los niños de cierta edad tienen un patrón de aprendizaje cuando alguno no lleva este mismo ritmo comienzo a percibir que existe una diversidad en ese niño y a la vez solicito evaluación psicológica, neurológica, de manera que pueda obtener información integral del niño y de manera interdisciplinaria diagnosticar la diversidad. Sin embargo considero que me falta leer en relación al tema, porque como tal siento un vacío.	Deberíamos al igual que con todos los niños pretender lograr el máximo desarrollo, potenciando sus capacidades y habilidades en todos los ámbitos de aprendizaje, sin embargo muchas veces lo que se observa es ritmo más lento en relación a la forma de enfrentar la instrucción, por lo cual deberíamos adoptar nuevos métodos de instrucción, que nos permita desarrollar al máximo el potencial de nuestros alumnos y por ende, que se les permitan estimular habilidades necesarias para
Ritmo de aprendizaje más lento					
Padres y/o representantes					
Evaluación					

Integral	<p>realidad es otra, por qué digo esto? Porque, todas las personas antes mencionada percibo que para todos el término "Diversidad" es algo muy nuevo, un paradigma naciente que lejos de llamarles la atención les causa ansiedad, pues existen errores de concepto que no han sido superados, igual ocurre con el proceso de inclusión de los niños y niñas que presentan una condición. Por consiguiente, se hace necesario que se llame a conciencia en especial a nosotros los docentes de Educación Primaria, quienes somos las personas que nos vamos a relacionar directamente con los niños y niñas que presenten RML. Considero que se ha ganado terreno y que muchos ejemplos de otros colegas de la docencia en cuanto a logros con niños que</p>	necesitan.	<p>refiere la diversidad desde un punto de vista profundo, por tanto no voy a inventar</p>	<p>adaptarse y vivir en la sociedad actual. Pareciera que el término "diversidad" lleva implícito más trabajo y esfuerzo por parte del docente sin ninguna remuneración adicional, por lo cual para nosotros diversidad, (la cual debería ser sinónimo de diferencia o distinción entre personas, un término para referirse al hecho de que entre los miembros de un determinado grupo social tiene unas determinadas capacidades, lo cual genera una diversidad que como el resto de diversidades debe ser objeto de escolaridad regular), es sinónimo de más esfuerzo, lo que</p>
----------	--	------------	--	---



Docente  
investigador

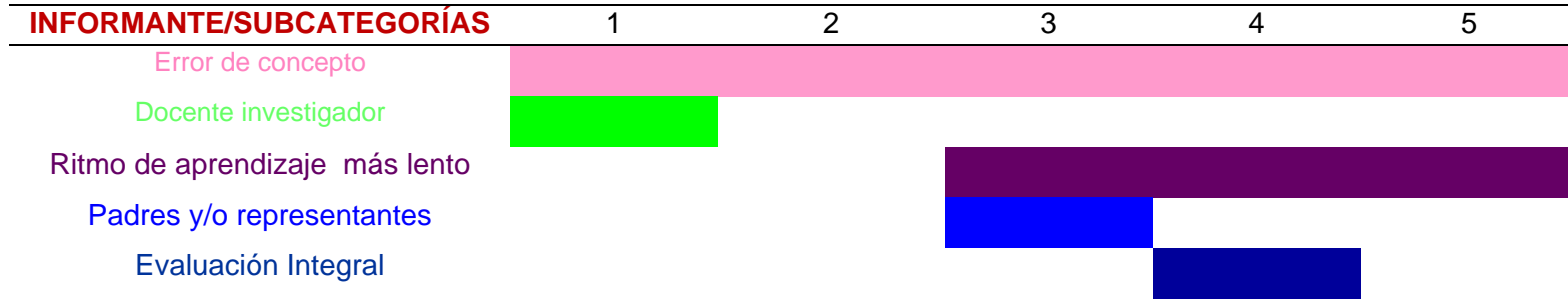
---

presentan la referida condición, han marcado pauta tanto en la inclusión social de estos discentes como en los logros que se obtienen producto de un trabajo pedagógico constante. Lamentablemente, nosotros los docentes de Aula Regular no conocemos ni siquiera en forma somera lo que significan diversidad. Aquí surge una duda acerca de la naturaleza investigativa del docente, quien desde el punto de vista axiológico, está llamado a ser un profesional investigador y conocedor de todo su entorno educativo, lo que incluye a los niños y niñas con RML.

conlleva a exclusiones o discriminaciones. En relación a este tipo de educación es muy poco, en cuanto a la educación sin barreras es que todos deben recibir educación, no importa si tienen una necesidad especial, si tienen o no una Necesidad Educativa Especial, no importa cuáles sean sus creencias, todos tienen derechos a recibir una educación de calidad sin discriminación alguna.

---

**Cuadro 12**  
**Contrastación de la Categoría: Diversidad**



**Cuadro 13**

**Estructura Descriptiva General: Contrastación de fuentes referente a la Perspectiva Pedagógica del RML. Análisis de la Categoría: Inclusión Escolar**

SUBCATEGORÍAS	INFORMANTE 1	INFORMANTE 2	INFORMANTE 3	INFORMANTE 4	INFORMANTE 5
No aceptación	El proceso de inclusión de los niños y niñas con RML en el aula regular es complejo por diversas causas. Más bien se evidencia la negativa a aceptar estas inclusiones y más bien se evidencian consultas de índole legal para comprobar si es verdad que la Ley Orgánica de Educación señala que al existir un niño con Retardo Mental en la matrícula a atender se le deben eliminar de dicha nómina a cinco (05) discentes, por aquello de la necesidad de cuidar a un niño "especial".	En mi caso, me incluyeron en este año escolar un niño con RML la directora habló conmigo y me dijo que debía trabajar con él de una forma individualizada para así poderle brindar esa atención pedagógica a estos alumnos que tanto lo necesitan. Particularmente lo que he podido percibir a través de mis años de servicio es que ese proceso de inclusión no se da de la debida forma a los alumnos con RML, porque no se les da la atención pedagógica adecuada a su nivel de conceptualización, debido a	De la manera más normal, el niño o niña con retardo es inscrito en la escuela y se incluye en la sección como uno más de los 35 estudiantes que nos corresponde. Uno verá con la experiencia que tiene como se las arregla para atender a los estudiantes con RML de manera individualizada. Existe el aula integrada pero la ayuda que nos presta a los docentes que tenemos casos de niños con Retardo Leve es muy poca. La ayuda pedagógica que reciben no es la mejor o quizás la	Se da con la ayuda del docente del aula regular y el especialista. Porque los alumnos por si solo tienden a rechazar a los compañeros que presenten características diferentes a ellos. Por ejemplo, planifico trabajos grupales en donde el niño con RML pueda ser insertado para que trabaje con sus compañeros, le asigno tareas para que cumpla con otros compañeros en casa, le concedo el rol de auxiliar del maestro de manera que sus compañeros le comiencen a ver sus virtudes y no sus debilidades. Hago juegos de mesa donde él en	Cuando el Niño ingresa a una escuela regular se realiza la respectiva inscripción, supongamos que es un alumno de nuevo ingreso a la Institución la mayoría de las escuelas en mi escuela se manejan una ficha de inscripción muy escuálida y cuando nos damos cuenta que el Niño recién Inscrito presenta una condición especial comienza el problema porque no todo los niños con NEE pueden ser incluidos en una escuela, pero en este caso el niño con RML si porque lo establece la Resolución 2005 que todo niño o
Fundamentación legal					
Atención Individualizada					
Alta matrícula					
Trabajo en equipo					

## Sensibilización

con RML son innumerables más adecuada para algunos momentos niña con una matrícula del aula factores, uno de los esos casos. sea el árbitro o juez, condición leve regular, todo ello principales aunque uno como hago paseos pertenece al buscando la parte considero que es docente trate en lo posibles de hacer entender a los dirigidos en donde sistema regular es legal para verificar las pocas herramientas que tenemos para trabajar con estos conllevan a un RML, aunado a esto tenemos la súper población que debemos atender, creo que es imposible trabajar con cuarenta (40) y hasta más alumnos... además de esto atender casi que de manera individualizada a los niños que presentan Necesidad Educativa Especial intelectual.

Los diferentes hechos culturales, sociales, económicos, educativos o de cualquier otra índole que se han reflejado a lo largo de la historia, permiten ver la lentitud de su consolidación, y una de las causas más relevantes es la negatividad de las personas a asumir cambios y hacerlos parte de su vida. En el caso de la inclusión de los alumnos con RML en la Educación Primaria ocurre exactamente lo mismo. Por consiguiente, son mayores los efectos negativos que surgen de la intención de incluir

los niños especiales merecen, amor, respeto y consideración, siempre existe la diferencia marcada que los niños por su espontaneidad no saben ocultar. Y uno mismo por inexperiencia tampoco sabe canalizar.

Algunos momentos sea el árbitro o juez, hago paseos dirigidos en donde los guías sean ellos mismos. Al igual que realizo exposiciones de trabajo donde lo incluyo con el grupo de alumnos más destacado del aula. Este trabajo de inclusión en mi aula, apenas está comenzando, como ya lo he dicho anteriormente, mientras el resto de las familias de los niños de educación primaria no estén prestas a aceptar que sus hijos estudian con una persona diferente a ellos no se puede lograr en su totalidad esta inclusión. Debo destacar algo que he percibido en mi aula, con respecto a la presencia de un niño con RML, es la actitud de las familias de los niños

niña con una condición leve pertenece al sistema regular es decir, en mi caso a nuestra escuela. Es decir, se percibe "Lento", se debe propiciar el desarrollo integral de él como persona, debemos respetar los estilos y ritmo de aprendizaje, nuestra planificación debe estar centrada en el desarrollo de procesos. Para la Inclusión del niño con RML a la escuela regular deben participar tanto el Docente de Aula Regular, Docente de Educación Especial, Padres y /o representantes y todos aquellos involucrados en el Proceso Educativo.

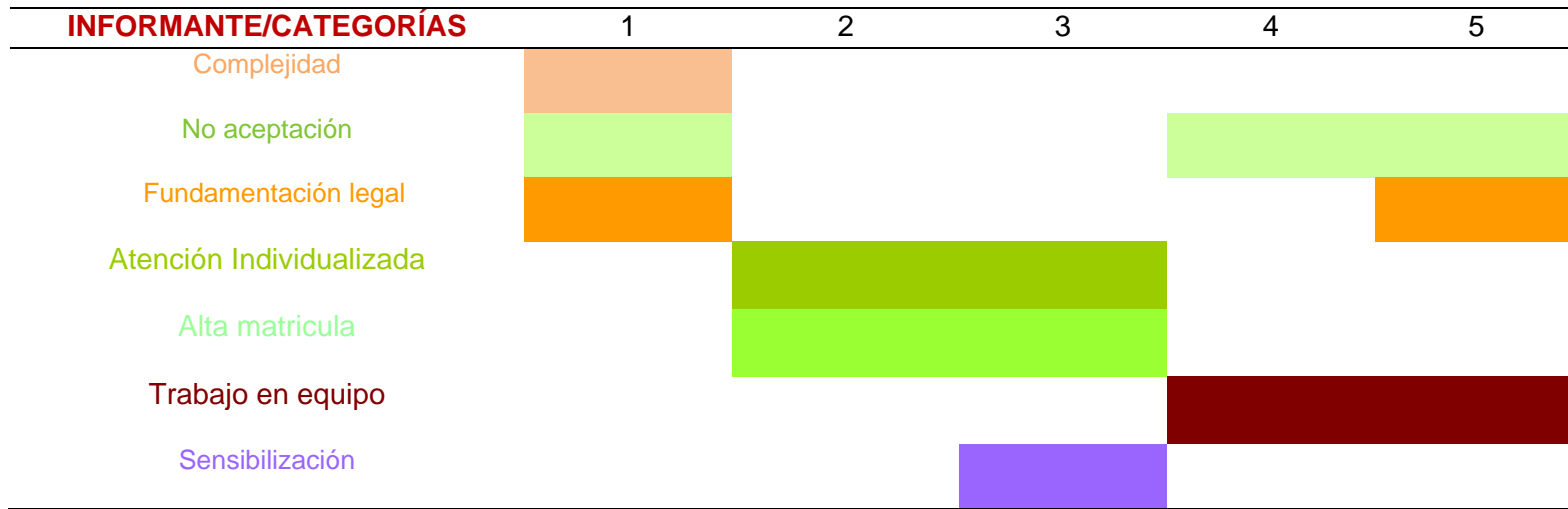
---

social y académicamente a los niños y niñas con RML al aula regular, incluyendo desde reacciones de tipo legal hasta situaciones de salud, pues en menor o mayor escala se han presentado casos de reposos en docentes del Aula Regular, producto del manejo inadecuado o inclusive la exageración y la subjetividad, afectando a esta población con NEE y vulnerando el derecho que por naturaleza les asiste..

que no presentan ninguna Necesidad Educativa Especial, la cual es desinterés por el avance de este niño, no le gusta que sus hijos trabajen en grupo con este niño, lo ven con lastima, y en muchos casos piensan que ese niño debería estar en otra escuela. Por lo que considero que la sociedad aún le falta conciencia para aceptar a las personas con RML como cualquier otra persona.

---

**Cuadro 14**  
**Contrastación de la Categoría: Inclusión Escolar**



**Cuadro 15**

**Estructura Descriptiva General: Contrastación de fuentes referente a la Perspectiva Pedagógica del RML.**

**Análisis de la Categoría: RML**

140

SUBCATEGORÍAS	INFORMANTE 1	INFORMANTE 2	INFORMANTE 3	INFORMANTE 4	INFORMANTE 5
<p>Poco conocimiento del Retardo Mental</p> <p>Proceso cognitivo</p> <p>Asociación del RML con Síndrome de Down</p> <p>Docente investigador</p>	<p>Profe le hablaré de mi realidad o en otras palabras lo poco que conozco del RML, sé que es una condición que interfiere en la parte de la construcción del aprendizaje, te reitero profe conozco poco de este antes mencionado como lo es el RML. En realidad reconozco que poseo poco conocimiento en la temática del Retardo Mental claro también acepto que no es una respuesta lógica en su totalidad porque debo aceptar que la que debe buscar la forma de construir un conocimiento soy yo como docente investigador. De igual forma, pienso que los procesos cognitivos tienen que ver con todo lo que se relación a la memoria, percepción, atención, observación</p>	<p>Lo único que sé es que está comprometida la parte cognitiva a diferencia de un niño normal. Pero explicarle o tener un conocimiento exhaustivo no lo poseo por tanto, prefiero que no hablar sobre esta conceptualización o características de los niños con RML.</p>	<p>He observado que el trabajo con esta población es algo delicado es decir, que algo le hace interferencia... bueno, en realidad conozco poco o casi nada del Retardo Mental. En realidad conozco poco o casi nada del Retardo Mental. Algo que debo aportar en cuanto a las características cognitivas, es que se le dificulta memorizar a largo plazo, relacionar las situaciones cotidiana, analizar ya sean textos cortos, historietas, cuentos, son de poca imaginación, no son muy expresivos, se distraen con facilidad, su atención es</p>	<p>Particularmente para mí los niños con RML son los que presentan Síndrome de Down, por tanto sus características físicas son de estatura baja, cabello liso y ojos achinados. Pues en realidad conozco muy poco de allí que no sé qué hacer o cómo trabajar con ellos. Porque no fui formada para trabajar con esta población</p>	<p>Son todos aquellos niños que llamamos Síndrome de Down. Sólo sé que existen personas diferentes o con condición pero más nada. Profe te reitero para mí los niños con RML son todos aquellos niños que presentan Síndrome de Down.</p>

---

entre otros aspectos más que inciden en el individuo en este caso en el niño o niña con RML en su proceso de enseñanza aprendizaje. Esto hace que los procesos cognitivos no se encuentren desarrollados de acuerdo a su edad cronológica, dando como resultado que su enseñanza amerite de condiciones de recursos humanos; y las físicas casi siempre y esto lo reafirmo mis colegas asocian el RML al Síndrome de Down pero yo sé que presentan características físicas muy parecidas a las de cualquier persona normal solo que se diferencia en la parte cognitiva.

dispersa, se aburren con facilidad

---



**Cuadro 16**  
**Contrastación de la Categoría: RML**

<b>INFORMANTE/SUBCATEGORIAS</b>	1	2	3	4	5
Poco conocimiento del Retardo Mental					
Proceso cognitivo					
Asociación de Retardo mental con Síndrome de Down					
Docente investigador					

**Cuadro 17**

**Contrastación de las Subcategorías Develadas de las Entrevistas**

INFORMANTE	ATENCIÓN PEDAGÓGICA	DIVERSIDAD	INCLUSIÓN ESCOLAR	RML
1	Docente especialista Padres y/o representantes Adaptaciones Curriculares	Error de concepto Docente investigador	Complejidad Fundamentación legal No aceptación	Poco conocimiento del RML Proceso cognitivo Asociación del RML con Síndrome de Down Docente investigador
2	Técnicas y métodos de enseñanza Sensibilización Adaptaciones Curriculares	Error de concepto	Atención Individualizada Alta matricula	Proceso Cognitivo Poco conocimiento del Retardo Mental
3	Técnicas y métodos de enseñanza Perfil del docente Integral Adaptaciones Curriculares Padres y/o representantes	Ritmo de aprendizaje más lento Padres y/o representantes Error de concepto	Atención Individualizada Sensibilización	Poco conocimiento del RML Proceso Cognitivo
4	Sensibilización Adaptaciones Curriculares Sensibilización	Ritmo de aprendizaje más lento Evaluación Integral Error de concepto	Trabajo en Equipo No aceptación No aceptación	Asociación del RML con Síndrome de Down Poco conocimiento del RML
5	Perfil del docente Integral	Ritmo de aprendizaje más lento Error de concepto	Fundamentación legal Trabajo en equipo	Asociación del RML con Síndrome de Down Poco conocimiento del RML

**Fuente: Entrevistas realizadas a los informantes clave (2015)**

## **Aportes desde una Visión Compleja de la Perspectiva Pedagógica del RML, en la Diversidad de la Educación Primaria Venezolana**

La contrastación está dirigida a establecer las relaciones derivadas de las revelaciones de los actores sociales en los aspectos sometidos a su reflexión y análisis al considerar que poseen informaciones valederas concernientes a las categorías atención pedagógica, diversidad, inclusión escolar y RML. De hecho, luego de un proceso de interacción mutua investigador-informante clave, se develan subcategorías que plasman la visión de cada entrevistado, cuya comprensión refleja la complejidad en la educación primaria con respecto a la inclusión de niños y niñas con esta condición.

La categoría atención pedagógica, plantea como el conjunto de acciones previstas e implementadas por el docente a fin de propiciar aprendizaje significativos en los estudiantes, se visualiza en el cuadro 17, que los informantes 1, 2, 3 y 4 coinciden al mencionar que las adaptaciones curriculares han de estar presentes en la praxis educativa del docente de educación primaria para abordar dentro del aula a un niño o niña con RML. Los docentes razonan que estas adaptaciones curriculares van a facilitar la internalización del conocimiento en esta población escolar; sin embargo hacen la salvedad que no la realizan en la actualidad.

Los informantes 2 y 3 coinciden en que las técnicas y métodos de enseñanza utilizados en atender estudiantes con esta necesidad educativa especial no están adaptadas a su nivel de aprendizaje; por lo general trabajan de manera global, aduciendo no disponer de materiales necesarias para lograr con éxito que se mantengan al menos en proceso dichos aprendizajes, y generalmente la atención pedagógica es efectuada por ensayo y error sin utilizar las técnicas y estrategias apropiadas, que lleva a visualizar la actividad de aula dentro de un desorden habitual el cual crea la

cultura de la costumbre dando paso al avance de grado de los estudiantes con RML con un mínimo de competencias.

Se evidencia que otra subcategoría develada en los informantes 1 y 4 son los padres y/o representantes, corresponsables en cuanto a la orientación que deben prestar en el día a día a sus hijos quienes presentan esta condición específicamente. Aspectos que los entrevistados abordaron con sinceridad. Al respecto se les indicó tener paciencia, no ser tan exigentes con el niño, ni tan permisivo y mucho menos tenerle lástima. Indudablemente, esta ayuda se debe dar de manera conjunta con el docente del aula regular motivado a que este binomio permitirá o facilitará este recorrido en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los informantes 3 y 5 hacen referencia al perfil del docente de educación primaria, entendiendo que en esta subcategoría expresaron que no se sienten preparados para atender al niño con RML en su aula regular porque se dificulta suministrar la atención pedagógica y por ende, es difícil colaborar, orientar o ayudar a esta población en el desarrollo de las funciones superiores relativas a la atención, percepción y procesamiento de las informaciones, aspectos que denota la desarticulación entre lo aprendido durante la formación profesional y la generación de ambientes de aprendizaje globales.

Es necesario mencionar que el informante 1 indicó que la atención pedagógica de este niño o niña con RML en el aula de educación primaria requiere de manera paralela la ayuda del docente especialista que favorecerá la orientación pedagógica al suministrar técnicas y métodos de enseñanza apropiados a la didáctica que haga efectivo el acto de enseñar. Otro aporte deriva del informante 2, quien expresó la necesidad de observar que esta población presenta un ritmo de aprendizaje más lento, que constituye una de las características de esta condición la cual dificulta captar e internalizar informaciones en simetría al resto del grupo cursante.

Un aporte relevante para esta investigación surge de los informantes 2, 4 y 5 quienes señalan que la atención del docente ha de estar plena de sensibilización es decir ganado para este niño o niña que generalmente busca en el educador el apoyo requerido al momento de resolver problemas cuya dificultad precisa mediación, aunque se abstendrá de solicitar ayuda si detecta en las actuación del docente cierto rechazo o distanciamiento. De allí, que sea relevante la actitud sensible transmitida hacia la generalidad de educandos.

Las subcategorías antes develadas de voz de los actores sociales en cuanto a la categoría atención pedagógica, permiten representar hacia dónde apunta la teorización partiendo de la complejidad detectada en el discurso, ello refleja la visión del desorden en la atención pedagógica desarrollada en el aula regular, espacio en el cual las interrelaciones personales generan tendencias que invariablemente afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente ante las debilidades manifiestas en las adaptaciones curriculares, el empleo de técnicas y métodos de enseñanza, además el perfil del docente que no está ajustado a las necesidades educativas del estudiantado.

En el entramado de la categoría planteada a continuación, está la Diversidad inherente a cada ser humano que ha de ser reconocida en el ámbito de la educación primaria a los fines de dar una mejor respuesta educativa al estudiante, dejando de caracterizar en ésta, solamente la atención pedagógica que será dispensada a las personas con alguna Necesidad Educativa Especial. De hecho, las subcategorías que emergieron muestran coincidencia en los cinco (5) informantes acerca del error de concepto que lleva a delimitar esta expresión solamente en niños con Necesidad Educativa Especial cognitiva, obviando que cada ser humano es diferente, fundando dos categorías de estudiantes, el denominado normal y aquel con NEE.

El informante 1 reflejó que es indispensable poseer conocimientos concernientes al docente investigador, es decir, que el docente de educación primaria necesita apropiarse de estas nociones en la adecuada atención del niño con RML, particularmente al tratarse del respeto y autovaloración que guardan vinculación estrecha con la autoestima, la cual incide en la disposición del estudiante a asumir el compromiso de aprender.

Cabe mencionar a los informantes 3, 4, y 5 quienes expresaron subcategorías describiendo al niño o niña con esa condición cognitiva, acotando que éste presenta un ritmo de aprendizaje más lento, elemento que es necesario estudiar en aras de lograr comprender al sujeto con necesidades educativas, aduciendo que incumbe a los padres y/o representantes asumir la corresponsabilidad para lograr trabajar en la diversidad, ayudando al hijo en el desarrollo cognoscitivo.

Asimismo, el informante 4 indicó que es prioridad trabajar con una evaluación integral que facilite realizar un diagnóstico acertado y con veracidad. La evaluación integral la realizará el equipo multidisciplinario formado por el docente especialista, psicólogo, medico neurólogo, trabajador social, psicopedagogo entre otros considerados necesarios en esta tarea; que favorezcan la población en estudio y su atención pedagógica dentro del aula regular, dado que la diversidad implica el encuentro de seres humanos con diferentes características sociales, económicas, culturales, políticas, humanistas y cognitivas, sometidas a un determinado modelo curricular, aunque esto no es factor limitante cuando se dispone de educadores conocedores de la diversidad, capaces de efectuar adaptaciones curriculares y ofrecer la atención pedagógica pertinente.

Madeja de la categoría inclusión escolar, es significativa como coadyuvante a la complejidad, puesto que la misma surge de la decisión del Estado venezolano de cumplir con la educación para todos en el Siglo XXI, implementando el ingreso de niños comprometidos cognitivamente al aula

regular; en tal sentido, se concretó la incorporación a las aulas de estudiantes con RML.

La voz de los informantes 1, 4 y 5 develando la categoría no aceptación del niño o niña con RML en el ámbito educativo. Aducen que ocasionalmente son los padres y/o representantes de estudiantes con esta Necesidad Educativa Especial, quienes no admiten las limitaciones de sus hijos y otras veces son los padres de los llamados niños “normales” que rechazan la presencia de educandos con RML en las aulas regulares, al aducir la inversión de un mayor tiempo en la enseñanza individualizada.

El más afectado es el niño, que no recibe la ayuda y apoyo de la familia al negarse a aceptar la condición cognitiva de este, quien a su vez enfrenta el conflicto surgido de las expectativas y exigencias de los padres y el apremio son sus propias capacidades que ocasionan estados de ansiedad e interferencias en el desarrollo de las funciones superiores involucradas en el procesamiento de las informaciones recibidas en el aula.

Asimismo, los informantes 2 y 3 coinciden en la subcategoría alta matrícula, significando que los docentes de educación primaria al desarrollar la atención pedagógica han de seleccionar técnicas apropiadas y adaptadas a la diversidad del estudiantado e igualmente métodos cónsonos que conlleven al manejo operativo de niños con RML que aun cuando su número es reducido en comparación con el resto de la matrícula, si ésta es elevada dificulta garantizar la calidad del proceso de enseñanza.

Por otro lado, los informantes 1 y 5 muestran vinculación en las opiniones al plantear la subcategoría fundamentación legal sustentada en el concepto de inclusión escolar de la población con Necesidad Educativa Especial a las aulas regulares, siendo notorio el desconocimiento de técnicas dirigidas a la atención pedagógica de dos grupos poblacionales que coexisten en el sistema regular, sin tener en cuenta la diversidad y los requerimientos educativos de niños con RML.

Los informantes 4 y 5 indican que el trabajo en equipo debe ser prioridad, que fusione el desempeño del docente de educación primaria, el docente especialista, los padres y/o representantes en primer plano, aunado a los especialistas requeridos en alcanzar la adecuada atención pedagógica para la diversidad del niño con RML, aspecto que vendría a dar respuestas acertadas a la atención pedagógica idónea, satisfaciendo la demanda del estudiantado en general, dejando de lado la labor aislada del educador que ante la inclusión escolar opta por trabajar adecuando sus saberes y experiencias en el sistema regular a la exigencia de esta reforma educativa.

Mención especial se hace al informante 1 de la misma subcategoría en análisis, quien señala que la complejidad está presente en la atención pedagógica de esta población. El surgimiento de ésta, demuestra la detección que hace el docente de las dificultades surgidas de la inclusión escolar al no suministrársele preparación que facilite la mediación tan necesaria para extender el acto de enseñar al total de educandos. Indudablemente, el deber del Estado es propiciar la educación de ciudadanos y ciudadanas sin ningún tipo de discriminación, aspecto loable que debió estar sustentado en la preparación del educador, no sólo en adaptaciones curriculares, sino particularmente en el reconocimiento de las individualidades relativas a habilidades, capacidades, potencialidades que sustentan la diversidad en educación primaria.

Ahora bien, en la cuarta categoría, se presenta el manejo de la conceptualización del RML, condición calificada de educable cuya manifestación generalmente es detectada en los espacios escolares al observarse un funcionamiento intelectual general por debajo del promedio calificado como normal y una carencia en las destrezas necesarias para la vida diaria en el aula regular. Es interesante mencionar, que los cinco informantes revelaron poseer poco conocimiento acerca de esta condición que interfiere la atención pedagógica al ser docentes de aula regular.



De igual forma, revelaron que durante su formación académica no cursaron asignaturas de manera sistematizada que facilitara la atención pedagógica de dicha población, pues al contrario fueron preparados para asistir estudiantes sin compromiso cognitivo. Esta situación constituye una limitante que se observa en la planificación didáctica, constituyendo un factor que afecta el cometido del educador quien siente no estar cumpliendo su rol al apreciar el avance académico lento del niño con RML.

La revisión exhaustiva a las informaciones aportadas por los entrevistados, muestra que el 1, 2 y 3 coincidieron en que los niños con RML presentan una interferencia a nivel de los procesos cognitivos, constituyendo una de las características atribuidas a este trastorno ante la ausencia de correspondencia entre los conocimientos que tiene el estudiante y los requisitos para resolver una tarea, que incite la necesidad cognoscitiva de asimilar en forma activa los nuevos conocimientos. Pero la lentitud en el procesamiento de las informaciones inhibe la integración de los saberes en los esquemas mentales, y más aún, cuando la enseñanza se imparte de manera generalizada.

Son significativos los aportes de los informantes 1, 4 y 5, para quienes los niños con RML presentan síndrome de Down, situación que justifica el poco conocimiento develado en esta categoría, que incide en la detección del niño con dicha condición, al estar buscando características propias del citado síndrome específicamente, los rasgos físicos particulares del niño con Down. Consiguientemente, han de aclararse estas concepciones a fin de incrementar conocimientos en los docentes regulares y mejoras en la planificación del proyecto de aprendizaje. Las categorías analizadas, develan experiencias de los actores sociales, mostrando la visión del RML desde la diversidad en educación primaria, en la que converge el perfil del docente regular que asume la inclusión escolar, sin estar formado para ello, lo cual incide en la calidad de la atención pedagógica desarrollada.

## **CAPÍTULO V**

### **CONTRIBUCIÓN TEÓRICA DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO**

*La ciencia consiste en crear teorías.  
Einstein (1950, p. 23).*

#### **Visión Compleja del RML desde el Contexto de la Educación Primaria Venezolana**

El interés del investigador al plantearse el estudio de un determinado problema, no se limita al cumplimiento de ciertos formalismos u exigencias de las universidades. Indudablemente su visión se extiende a profundizar y reflexionar la ontogénesis y epistemología que incidirá en la teorización derivada del entramado investigativo dando sentido a las motivaciones subyacentes en la selección de la problemática; ello podría tratarse de la subjetividad; que Benveniste (1976), la describe como:

(...) capacidad del locutor de planearse como “sujeto”. Se define no por el sentimiento que cada quien experimenta de ser el mismo (sentimiento que, en la medida que es posible considerarlo, no es sino un reflejo). Sino como la unidad psíquica que trasciende la totalidad de las experiencias vividas que reúne y que asegura la permanencia de la conciencia. Pues bien, sostenemos que esta “subjetividad” (...) no es más que la emergencia en el ser de una propiedad fundamental del lenguaje. Es “ego” quien dice “ego”. Encontramos aquí el fundamento de la “subjetividad”, que se determina por el estatus lingüístico de la “persona” (pp.180-181).

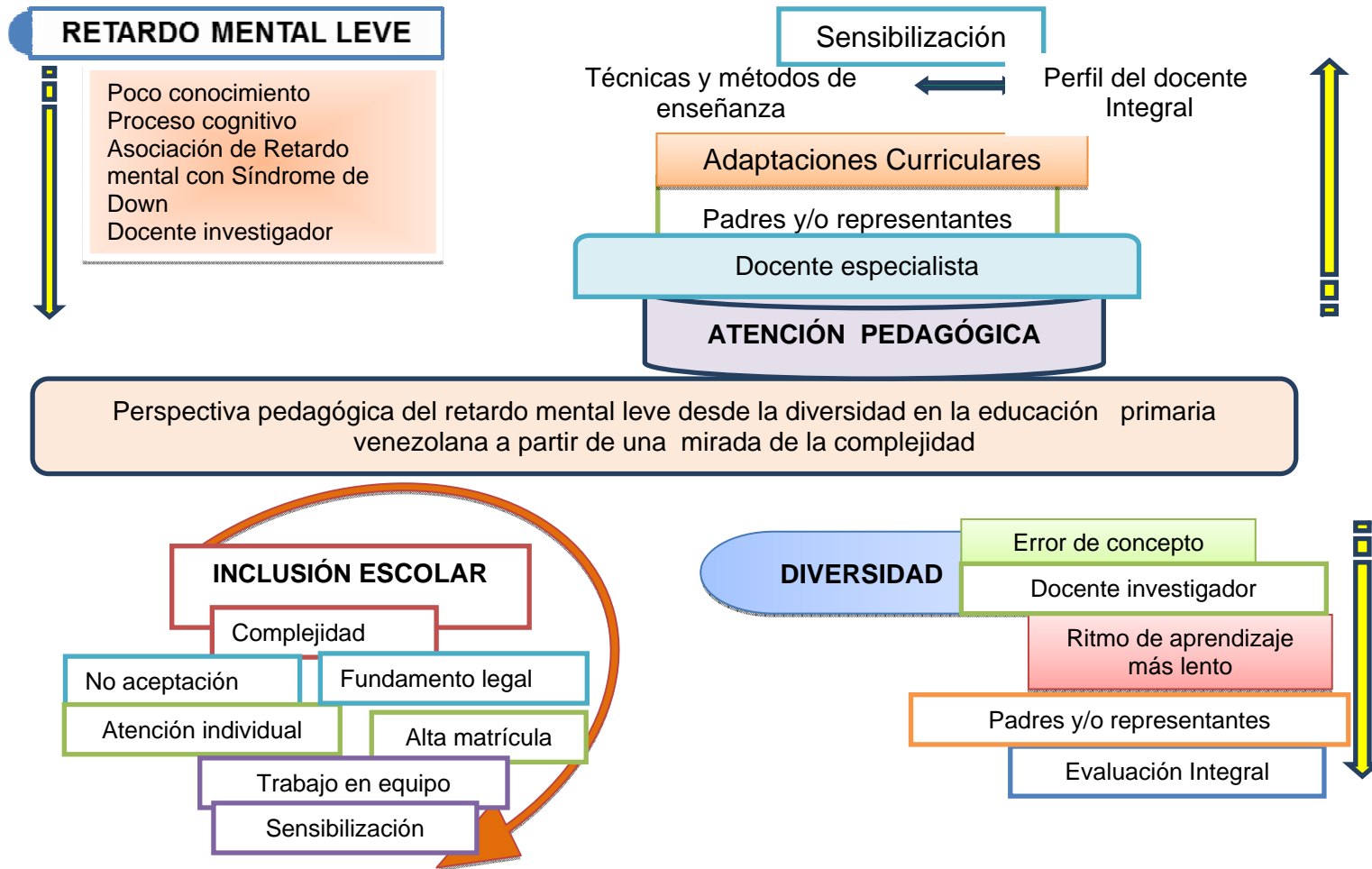
Evidentemente, la subjetividad del investigador se denota en el discurso que da vigencia a los hallazgos, traducida en la teorización surgida del

encuentro con actores sociales cuya experiencia trasciende y plantea inquietudes a resolver con apoyo en autores versados en el problema abordado. Esta realidad demuestra, que el ser objetivo lleva implícito el subjetivismo dirigido a impulsar la propuesta de soluciones, de otro modo, habría que preguntarse ¿Para qué investigar si la solución es pura retórica?

La investigación planteada concreta la búsqueda de respuestas a la perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad en la educación primaria venezolana, a partir de una mirada de la complejidad, formulando la contribución teórica del componente investigativo, bajo la concepción de lo mencionado por Morín, Ciurana y Motta (2003), quienes señalan que una teoría "...no es el conocimiento, pero permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema," (p.25).

Ciertamente, estos planteamientos son indicativos de lo establecido por la ciencia, que es determinante cuando califica una tesis como todo aquel conocimiento que resulta de los hallazgos y que es posible de comprobación para mejorar o profundizar. Por ello, la actual investigación pretende iniciar la teorización que ayude a comprender la complejidad de la inclusión escolar desde la mirada del bucle tetralógico de Morín (1999), con el aporte de los informantes clave, generando la probabilidad de solventar el desorden e imponer el orden dentro de las aulas regulares.

Al teorizar, de la voz de los actores sociales, los aspectos presentados en los párrafos subsiguientes, se toman en cuenta las categorías y subcategorías formuladas en la contrastación visualizada en el infograma 12, cuya finalidad es crear una visión del RML que sirva de enunciación al nuevo paradigma del conocimiento en lo tocante a la atención pedagógica inmersa en la praxis del docente regular desde la diversidad en la educación primaria venezolana, dando cumplimiento además a la etapa de comparación de la literatura (Pandid, 1996).



**Infograma 12: Teorización Develada de la Voz de los Actores Sociales.**

Palmariamente, se vislumbra una manera diferente de abordar esta condición desde la diversidad en la educación primaria a partir de una mirada de la complejidad, que surge de la unificación, sistematización e interpretación de las revelaciones de los informantes clave que dan idea de procesos de enseñanza incompletos, imprecisos y desconectados de la realidad vivida en las aulas regulares, que fueron fundamento para presentar la teorización de esta investigación, según el infograma 12.

### **Praxis Educativa de la Atención Pedagógica en la Diversidad**

La Educación Primaria Venezolana, tiene por finalidad contribuir a la formación integral del individuo y el desarrollo pleno de potencialidades, habilidades y destrezas que motiven asumir el propio aprendizaje desde la perspectiva del constructivismo. Sobre este particular, Ibáñez-Martín (1999), señala que: “El profesor necesita conocer bien los fundamentos, las condiciones y técnicas de su profesión, con el fin de hacer más eficaz su colaboración en el proceso de aprendizaje” (p.11).

En tal perspectiva, la praxis educativa, concebida como el conjunto de actividades dirigidas a concretar los fines del sistema educativo venezolano asignados a los subsistemas en función del proceso enseñanza-aprendizaje, conforme al Currículo específico de cada uno. Esto requiere del educador, el conocimiento concreto acerca de la docencia en aras de concatenar métodos y técnicas de enseñanza e igualmente comprender que esta profesión exige no solo vocación sino la búsqueda permanente del conocimiento, la actualización, la entrega e intercambio de saberes. De allí, no ha de concebirse al docente como una maquinaria en el entramado educativo, obligado a ejecutar tareas a partir de técnicas preestablecidas.

Aquí, ha de hacerse mención a Alanis (2001), quien expone la idea del perfil docente calificándolo de “un profesional de la educación que sea

simultáneamente creativo, responsable, gestor de proyectos y programas de innovación educativa, y que sea especialista en un área del quehacer educativo” (p. 18). Estos señalamientos muestran la visión del educador dotado de capacidades específicas producto de la formación académica, dispuesto a investigar, innovar y crear ambientes de enseñanza proactivos al aprendizaje, acordes a la especialidad cursada, vale decir, en el caso del presente estudio, la educación integral que faculta el trabajo en escuelas primarias.

Ciertamente, educar es tarea que requiere la formación académica adquirida en las universidades e igualmente el constructo experiencial que fortalece profesionalmente. Nada más significativo al estudiar la atención pedagógica desde la diversidad en la educación primaria, espacio que precisa el desempeño de docentes comprometidos e innovadores, capaces de romper la barrera impuesta entre lo aprendido durante la formación académica y la práctica en situaciones concretas de aprendizaje y enseñanza logrando concatenar los postulados constructivistas liderados por Piaget (1997), en la praxis educativa del aula regular.

Congruente con los postulados precedentes, Cerpa (1982), al comentar el perfil del educador acota que ha de verse como una visión humanística, socio-científica y tecnológica que un estudiante debe tener e incorporar al egresar de un nivel educativo, integrando alcances de los ejes transversales, las intenciones educativas globales de las áreas académicas; además capacidades cognitivas intelectuales, cognitivas-motrices y cognitivas-afectivas, a objeto de alcanzar una formación integral, facilitando oportunidades que propician la actividad de los educandos y respondan a los propósitos y objetivos de la educación.

Precisa el mencionado autor, que el perfil del docente ha de descubrirse en las manifestaciones comportamentales de los estudiantes a partir de aprendizajes adquiridos en la educación formal al consolidar competencias

de las diversas áreas académicas. Por tales razones, la acción del docente integral de educación primaria, que atiende en el aula regular a niños con RML y a aquellos sin este trastorno, precisa el desarrollo de potenciales mediante la puesta en práctica de experiencias significativas de aprendizaje, acordes a necesidades detectadas mediante la observación, ayudándolos a internalizar conocimientos en interacción con los recursos de aprendizaje y condiscípulos, aprovechando la tecnología de la Canaima educativa en la innovación educativa.

En la perspectiva teórica que ha venido esbozándose, surge la noción del docente integral venezolano atendiendo niños con RML, consecuencia de la implementación de la inclusión escolar en el año 1996, aunque no fue formado académicamente en las universidades, puesto que tradicionalmente Venezuela planteó la separación entre formación regular y educación especial. Al respecto de esta acción educativa, según Pinto (2011), comprende el:

Conjunto de acciones educativas, insertas dentro de un sistema educativo general, que tienden a la atención y sostén de las personas que presentan una dificultad para alcanzar con éxito, conductas básicas exigidas por el grupo social y cultural al que pertenecen, una educación ya no centrada en el niño exclusivamente, sino también en el entorno, en las carencias de éste y en las posibilidades y aptitudes de los docentes para satisfacer las necesidades de todos los niños (p. 7).

La educación especial requiere sustentarse de los basamentos teóricos y metodológicos de la educación en general, pues su cobertura comprende todos los niveles y modalidades del sistema educativo general y no puede darse de otra manera, dado que el perfil de competencias de cada grado están interconectadas sistemáticamente a los fines de consolidar la formación académica que lleva a los individuos a manejarse

independientemente una vez concretada la profesionalización, a partir de la atención pedagógica integral al niño y niña por medio de la atención convencional y no convencional desarrollada con participación de la triada escuela, familia y comunidad.

Este punto se destaca, observando que el Ministerio del Poder Popular Para la Educación (2007), en el marco del Sistema Educativo Bolivariano (SEB) da cabida a la Educación Especial, especificando que “Es el subsistema del SEB que garantiza la atención integral a la población con NEE en institutos educativos, unidades educativas y programas de bienestar y desarrollo estudiantil, desde cero (0) años de edad” (p. 29); con esto se garantiza el derecho a la educación.

Esta política educativa venezolana, responde a las exigencias emanadas de los acuerdos y tratados internacionales suscritos ante la Organización de Estados Americanos, dirigidos a garantizar el derecho a la educación de todas las personas, sin ningún tipo de discriminación. De allí, el Ministerio del Poder Popular Para la Educación (2007), estipula con respecto al SEB “Su finalidad, es la formación y desarrollo integral de las personas con NEE, a fin de garantizar su integración plena en lo educativo, laboral y social” (p. 29).

Este argumento corresponde muy bien a la atención pedagógica integral desde las primeras edades, desarrollada en las aulas especiales dirigida a niños con Compromiso de tipo Cognitivo, Visual, Auditivo, Físico-Motor, Autismo y en el Aprendizaje desde una visión integral, sistémica e interdisciplinaria. Esto conduce a visualizar al docente especialista que atiende a esta población, cuya formación profesional incluye obligatoriamente el conocimiento de las NEE, además las técnicas y métodos de enseñanza acordes a cada una de dichas necesidades y particularmente la sensibilidad que acompaña a este profesional durante el desempeño de su función formadora.



En este particular, Beltrán y Pérez (2007), al conceptualizar el término sensibilización señalan:

Implica que el profesor debe lograr un contexto mental adecuado dentro del alumno, de manera que éste tenga conciencia clara de lo que ha de conseguir (estado de meta), conozca su estado inicial de conocimientos (estado de partida) y se sienta sensibilizado para transformar el estado de partida en estado de meta. Para ello se necesita motivación, actitudes positivas y control emocional (p. 13).

Los criterios del mencionado autor, revelan el efecto de la actitud sensible del docente en el estudiante, quien mediante la ayuda y atención pedagógica logra desarrollar en niños con necesidad educativa especial la asunción del reto que implica la formación integral, reconociéndose como persona valiosa, dotado de capacidades, haciendo de las debilidades fortalezas, fijándose metas, motivándose a sí mismo a trabajar y alcanzarlas.

El docente especialista ha de trabajar de manera coordinada con el docente regular apoyándolo no solo en el diagnóstico del trastorno cognitivo del estudiante, sino en la planificación de técnicas y métodos de enseñanza centrados en la atención pedagógica, ayudándolos a descubrir y construir nuevas formas de trabajar los contenidos curriculares, pues como indica Piaget (1997), el niño aprende según su relación con el medio que le rodea, formándose el concepto de las cosas. Esto implica planear estrategias didácticas cónsonas a las necesidades educativas del niño, las cuales de acuerdo a West, Farmer y Wolf (1991), “son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (p. 188).

Lo anterior quiere significar, que los métodos y técnicas empleados por el docente forman parte de las estrategias didácticas facilitadoras del

desarrollo de actividades dirigidas a la transmisión de informaciones, haciéndolas comprensibles a la generalidad de educandos, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos y modificando aquellos esquemas cognitivos previos; generalmente constituyen autolimitaciones, que se impone el estudiante ante la dificultad en la resolución de una tarea. Es allí, cuando se percibe la mediación del docente, precisamente porque nace la comprensión, detectada en los estudiantes, de los resultados o impacto de dichas técnicas y métodos.

En este contexto de ideas, el enfoque teórico de Piaget (1997) y Vigotsky (1997), centrado en lo cognitivo y el constructivismo, se interrelaciona con los métodos y técnicas de enseñanza seleccionados e incorporados en la planificación del proyecto de aprendizaje, al considerar que la mediación del docente es fundamental en la atención pedagógica del niño con RML de manera simultánea con el estudiante “normal”. Bajo tales apreciaciones, se plantea el empleo de estrategias dirigidas a “la posibilidad de una partida” (Morín, 1999, p. 25), que comience a construir el orden necesario a la diversidad en educación primaria.

Evidentemente, las estrategias didácticas planeadas y ejecutadas dan oportunidad a la ejecución del trabajo docente relativo a la planificación del proyecto de aprendizaje, facilitando la acción pedagógica no solo de diseñar sino también implementar adaptaciones curriculares, que en palabras de Martínez (2002):

Las adaptaciones curriculares y de instrucción que aparecen en la literatura en educación especial nos hablan de que no todos los niños necesitan estar haciendo lo mismo y al mismo tiempo. Diferentes tipos y niveles de participación son apropiados, las actividades y el currículo pueden ser ajustados para acomodar las necesidades individuales del niño, los objetivos y metas pueden ser incorporados dentro de la rutina diaria del aula o el hogar (p. 72).

Adaptar los contenidos curriculares conlleva planear la clase considerando las individualidades del estudiante, saber quiénes aprenden observando, escribiendo, escuchando, manipulando. Así, esta planeación está dirigida a la totalidad del grupo sin perder de vista los objetivos pretendidos. Cabe señalar, que el autor antes mencionado, propone una guía general para las adaptaciones académicas que incluye:

1. Presentar las mismas actividades y materiales adaptando los objetivos: algunas veces los mismos materiales o actividades pueden ser usados para múltiples objetivos. Mientras un compañero “normal” está trabajando en el concepto de dibujar el cuerpo humano, un niño con RML arma un rompecabezas de figura humana a la vez que menciona los nombres de cada pieza.

2. Presentar los mismos materiales, actividades y objetivos adaptando las formas de responder: El niño con RML puede entender un concepto pero tener dificultades con el componente motor o del habla que exige la actividad; es capaz de discriminar los números decimales pero no puede escribirlos secuencialmente. Con el uso de movimiento de sus ojos el niño “normal” podría indicar cuál es el próximo y tomar turnos, entonces ambos niños tendrían el mismo objetivo pero formas diferentes para expresar sus respuestas.

3. Estrategias de enseñanza: Un cambio en las estrategias incrementa las posibilidades del niño a participar. Según Martínez (2002), han de incluirse: (a) Simplificar las instrucciones, (b) Añadir información visual (c) Usar materiales y ejemplos concretos, (d) Organizar tareas por nivel de dificultad, (e) Proporcionar repetidas oportunidades prácticas de alguna destreza (f) Cambiar el horario de los reforzadores, proporcionando claves verbales y/o asistencia física directa.

Las adaptaciones curriculares para la atención de niños y niñas con RML, son las mismas empleadas en el trabajo con escolares sin compromiso

cognitivo. Solamente, el educador ha de reducir el nivel de mayor dificultad y evitarle esfuerzos innecesarios, que sólo tenderían a profundizar su rechazo hacia el estudio, bloqueando toda posibilidad de interesarlo en la construcción del aprendizaje. Este punto puede destacarse observando los resultados obtenidos al planificar y realizar adaptaciones curriculares en el aula regular, evaluando los contenidos mediante la misma técnica y equilibrando la atención individual y grupal evitando que el niño con RML sienta desasosiego al ser el centro de atención del docente, e igualmente que el llamado “normal” tenga pensamientos encubiertos y sentirse discriminado.

Estas consideraciones fundamentan la atención pedagógica en el aula regular, labor que no solo corresponde al docente, puesto que la familia está involucrada directamente en la formación integral del representado. Esto conlleva la planificación de adaptaciones curriculares que involucren la participación de padres y/o representantes. Por ello, García (2003), al analizar el binomio docente-padres, considera que si un profesor quiere educar, ha de contar con los progenitores y colaborar con ellos, para que los esfuerzos que él realiza, durante las horas de clase, tengan continuidad el resto del día.

El hilo de la madeja entreteje la labor educadora en un continuum permanente de acciones concatenadas cuyos resultados muestran el afianzamiento de aprendizajes en los educandos, surgiendo la triada docente-estudiante-padres, favorecedora de los fines del sistema educativo dirigido a la formación integral cuyo paradigma implica que todos los actores del proceso aprenden. Es decir, los docentes a innovar las técnicas de enseñanza, los estudiantes los conocimientos impartidos y los padres a reforzar la labor del educador.

Tal como lo expresa Yépez (2003), “el proceso educativo supone una simbiosis de elementos (docentes, familia, comunidad) en fluida integración

para así lograr el desarrollo del potencial de sus estudiantes” (p. 54). Y no puede ser de otra manera, dado que se trata de la formación de estudiantes desde la diversidad en educación primaria, que plantea estructurar ambientes en los cuales el educando interactúa, adquiriendo diversos aprendizajes producto de las informaciones recibidas que propician conflictos cognitivos que ha de solventar al priorizar las informaciones y poder resolver problemas cotidianos del estudio o aquellos relativos a las relaciones sociales.

Al llegar a este punto, se aprecia que la atención pedagógica requiere, del docente regular, la planificación de la praxis educativa integral que implica mantener interacciones profesionales con el docente especialista y modelar la sensibilidad necesaria en el desarrollo del proceso de enseñanza además de innovar las técnicas y métodos de transmitir informaciones, esenciales al momento de implementar adaptaciones curriculares en las que ha de incorporar a los padres y representantes como actores fundamentales que repliquen en el hogar lo enseñado en clase. Obviamente, se plantea el nuevo perfil del educador a quien corresponde trabajar en la diversidad de la educación primaria dentro de la complejidad cíclica de dicha atención.

### **Formación Académica del Docente para la Atención Pedagógica en la Diversidad de Educación Primaria**

El perfil del docente de educación integral, incluye la preparación dirigida a la atención pedagógica de estudiantes cursantes de educación primaria cuyas edades oscilan de siete a doce años con un desarrollo psíquico y cognitivo que comprende la estructuración del pensamiento abstracto a partir de la evolución del pensamiento concreto hacia nuevas formas de comprender la realidad circundante que incide directamente en el aprendizaje (Piaget, 1997). Este proceso, implica aplicar técnicas y métodos

de enseñanza facilitadores del aprendizaje, particularmente cuando el educador atiende en el aula regular dos tipos de poblaciones escolares, que la teoría separa únicamente a los fines de explicar las diferencias entre los llamados “anormales con NEE” y “normales, aparentemente sin compromiso cognitivo”.

Acéptese todo eso, como corolario de la inclusión escolar que incorpora al aula regular estudiantes con las mencionadas necesidades sin proporcionar a los docentes la información y formación pertinente para trabajar la diversidad. Esto ocasiona dificultades en el proceso de enseñanza, emanadas del desconocimiento del docente acerca del significado de la expresión: Inclusión. Usualmente el educador incluye en este término únicamente a niños con NEE, aquellos que en la práctica diaria muestran en el aula comportamientos diferentes a la generalidad del estudiantado (torpeza al caminar, gesticular, hablar, hiperactividad o timidez), notorias además ante el aprendizaje más lento al leer, escribir, copiar, tomar dictados o no cumplir con las asignaciones en clase o del hogar.

En este sentido, Roguero (2000), estudioso de la diversidad expresa:

Hoy se está utilizando el término diversidad para mantener y profundizar las desigualdades. La utilización del lenguaje de “la atención a la diversidad” está siendo la excusa para introducir, justificar y afianzar la discriminación de los considerados desiguales con la certeza de que nunca podrán ser iguales a los que se consideran superiores... (p. 7).

Al respecto conviene decir, que esta situación probablemente coexiste en las aulas regulares, precisamente al reconocer los informantes clave en esta investigación, poseer poco conocimiento de diversidad, que delimita, invariablemente, la atención del niño con RML . Aquí vale la pena hacer una pequeña digresión acerca de las consecuencias derivadas de la atención pedagógica en la diversidad del aula regular. No cabe duda, que el niño con

RML, a pesar de autoexcluirse como estrategia de protección ante las actitudes y conductas de los condiscípulos, es afectado especialmente en su autoestima, sintiendo poca valoración de sus capacidades y potencialidades, situación que no ha de pasar desapercibida al docente, a quien corresponde investigar desde lo axiológico y comprender cuál es realmente la función asignada al momento de incorporar niños con RML a educación primaria regular.

Conviene distinguir en este asunto, que Saneugenio y Escontrela (2000), exponen “El docente no debe asumir esporádicamente el rol de investigador, esta actividad constituye el sustrato permanente que fundamenta, orienta y transforma su práctica educativa, sometiéndola de manera constante a la crítica y a la reflexión” (p. 12). Por tales razones, el conocimiento de la diversidad en educación primaria es el resultado del acto personal emprendido por el educador para apropiarse de nociones que fortalecen su praxis formativa, las cuales contribuirán a desarrollar la atención pedagógica en la diversidad de la educación primaria.

La diversidad implica la concepción del proceso de enseñanza dentro de una perspectiva extensa; ello incluye planificar la educación respondiendo a esas diferencias enfrentadas por el docente en el aula, las cuales constituyen, desde la mirada de la complejidad, el desorden a modificarse, dando paso a la organización representada por nuevas formas de enseñanza en las que el educador regular posea competencias calificadoras integradas en las adaptaciones curriculares y el apoyo del docente especialista, en la evaluación integral al discente.

El docente de aula regular, requiere actualizar frecuentemente sus conocimientos relacionados con la atención pedagógica acorde a la diversidad en el aula regular, reconociendo que cada estudiante aprende a su propio ritmo y allí estriba lo diverso; por ello, la atención pedagógica se inicia con la planificación, la organización de los recursos disponibles, e

igualmente adaptando las actividades, tareas, objetivos, metas, y el proceso de control evaluativo.

Esto da inicio a la formación del educador en lo concerniente a la evaluación cualitativa integral, que según Alves y Acevedo (1999), señalan con respecto a la misma lo siguiente:

Es la valoración que se hace a partir de una reconstrucción integral del acto de aprender... implica trascender a la descripción e interpretación hasta propiciar una reflexión crítica de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, que evidencie los procesos de transformación individual y social, a partir de la intencionalidad preestablecida. En tal sentido, la evaluación es un acto de aprendizaje que permite la adquisición de conocimientos de la realidad estudiada y de nosotros mismos, el qué y el cómo aprendemos (p. 68).

Se observa en la definición, que evaluar al estudiante no es solo determinar cuánto ha aprendido. Esta expresión remite también a observar cómo adquiere los aprendizajes de la realidad estudiada que se convierte en la fuente valiosa de información para cumplir con la función retroalimentadora y formativa de la evaluación, dirigida a localizar y superar problemas u obstáculos que dificultan la internalización del conocimiento. Reconocer este efecto, es el punto de partida para el desarrollo de una pedagogía de la diversidad y evitar que las diferencias se conviertan en el factor generador de desventajas entre el estudiantado.

Resalta así, la función del educador al evitar que la institución educativa reproduzca las desigualdades surgidas en la diversidad de la educación primaria, encontrando respuestas al poco conocimiento que tiene de esta temática, asumiendo lo axiológico como bandera de investigación, indagar acerca de la evaluación integral para conocer aspectos del comportamiento y actuación educativa del alumnado, produciendo como resultado la atención



pedagógica efectiva que contribuya realmente con la inclusión educativa desde la diversidad cognitiva de la población escolar.

### **Panorama de la Inclusión Escolar en la Diversidad del Aula Regular**

Una nueva era en la educación primaria venezolana, inició una vez que el Estado venezolano, mediante Resolución 2005 emanada del Ministerio de Educación (1996), implementa la integración escolar de personas con NEE; esto trajo consigo el comienzo del caos, que aún permanece en las aulas regulares, pues luego de 20 años se observan estudiantes excluidos o autoexcluidos, quienes coexisten en el aula regular manteniendo relaciones interpersonales generalmente disfuncionales. Este planteamiento encuadra en la complejidad bajo la mirada de Morín (1999), que implica muchos aspectos relacionados inicialmente con la no aceptación de los padres que se niegan a reconocer la NEE del hijo y también del docente ante la matrícula alta.

Ciertamente, la experiencia educativa vivencial encuentra en padres y representantes expresiones de rechazo a la sola insinuación del docente de llevar al niño a una evaluación psicológica, dada la negativa a tener un hijo con compromiso cognitivo. Esta actitud del progenitor, se convierte en una limitante al rol que a éstos corresponde en la formación de sus hijos el cual implica aplicar la motivación suficientemente estimuladora de la disposición hacia el aprendizaje y obviamente, el rendimiento académico satisfactorio, lo cual contribuiría al restablecimiento “de la organización” (Morín, ob.cit.) en el aula regular.

Es notorio, que la inclusión escolar responde a las aspiraciones de los padres, quienes ven en la educación regular el espacio para liberarse de la culpa construida por ellos mismos y el trauma creado ante la idea de ser juzgados del trastorno o Necesidad Educativa Especial cognitiva en el hijo.

De allí, surge el distanciamiento docente-familia que indudablemente repercute desfavorablemente en el rendimiento y desenvolvimiento escolar y emocional del niño con NEE, tal cual el RML.

De otro lado, los docentes manifiestan encubiertamente, desconfianza de sus capacidades para la atención del niño con Necesidad Educativa Especial, ocasionado al desconocimiento de la diversidad y al cómo efectuar adaptaciones curriculares. En opinión de Quintero (2008), “durante su formación debe tener la oportunidad de observar, registrar, asistir, planificar, evaluar, reflexionar para y sobre alumnos reales... debe tener... entusiasmo, sinceridad, esperanza, bondad, empatía, respeto por los otros, responsabilidad y sensibilidad social (p. 26).

Las cualidades mencionadas por el autor, particularizan al educador formado en la atención de niños con RML, incluidos en el aula regular. Es significativo además, que en el proceso formativo, el docente integral tenga oportunidad de atender estudiantes con compromiso cognitivo, aspecto significativo que facilitaría el desempeño profesional ayudándolo a reconocer las potencialidades, limitaciones, diferencias individuales, ritmo y modo de aprendizaje, además que posea conocimiento de la diversidad humana.

De allí que Venezuela, país garante de los acuerdos internacionales en materia de NEE y educación inclusiva, ha promulgado legislaciones dirigidas a garantizar el derecho a la educación con rango constitucional y jurídico, normando que la misma ha de estar a cargo de personas que posean comprobada idoneidad académica. Sin embargo, se detecta un vacío en la ley de educación, citada en capítulos anteriores, al no pronunciarse en cuanto al número de educandos que serán atendidos en el aula regular toda vez que asisten niños con RML u otra necesidad educativa similar. Sobre el particular, sería conveniente reducir la matrícula, dando así oportunidad de poner en práctica la atención individualizada.

Esta modalidad de enseñanza, en opinión de Achaerandio (1998),

recibe tal denominación “cuando procurando conciliar principalmente las diferencias individuales el trabajo escolar es adecuado al alumno por medio de tareas diferenciadas, estudio dirigido o contratos de estudio, quedando el profesor con mayor libertad para orientarlos en sus dificultades” (p.47). Son notorios los aspectos indicados en la cita, al sugerir actividades a ser desarrolladas en la atención pedagógica al niño con RML, que da posibilidad de trabajar en el aula regular combinando esta enseñanza y las actividades dirigidas específicamente a estudiantes “normales”.

El autor hace alusión al desempeño del docente dirigido a conciliar las diferencias, demostrando reconocimiento de la diversidad en el aula regular, aspecto que plantea la función mediadora individual desde la perspectiva niño-educador, como lo propone Vigotsky (1977), sin descuidar al resto de educandos. Igualmente, al crearse interrelaciones personales armónicas y funcionales en los actores del aula, bien puede el educador efectuar la enseñanza individualizada, solucionando parcialmente las dificultades asociadas a la matrícula alta de estudiantes sin Necesidad Educativa Especial.

Por otra parte, la inclusión escolar implica realizar trabajo en equipo, integrado por el recurso humano institucional de las escuelas regulares, que ha de conformarse con el docente orientador, el especialista del aula integrada, especialistas en educación física, cultura, música y el docente regular. Asimismo, en caso de planteles en los que no labore alguno de estos profesionales, establecer coordinación con las escuelas especiales a los fines de realizar el diagnóstico integral y planificar técnicas y métodos acordes a la enseñanza individualizada. Positivamente, el trabajo del equipo interdisciplinario, es una de las bases esenciales en la atención pedagógica, razones que justifican la conformación de estos grupos de trabajo al plantearse objetivos dirigidos a procurar la auto-inclusión del estudiante al trabajo del aula regular.

Cabe señalar lo afirmado por Caine (1997), quien expresa:

El éxito del equipo depende de cada miembro, sugiere responsabilidad mutua, valores y propósitos comunes, el desarrollo de cada miembro, respeto y confianza mutuos, comprensión de las diferencias en las exigencias de desempeño y tolerancia de las diferencias individuales (p. 95).

Este argumento corresponde muy bien a lo que es un equipo de trabajo, cuya manifestación queda demostrada en la actitud responsable de cada miembro, quienes comprenden que la función desempeñada forma parte del todo. Es evidente, que existen elementos esenciales en la conducta de los integrantes, los cuales son requeridos al tratarse de la atención pedagógica del niño con RML en el aula regular. Esto es así, dado que el docente es un modelo a seguir y el ejemplo observado se convierte en un comportamiento imitativo que favorece las interrelaciones personales en los condiscípulos ante la inclusión escolar.

### **Mirada a la Individualidad en el RML**

La dinámica social actual exige que los seres humanos consoliden una formación integral de calidad que proporcione el desenvolvimiento óptimo en las instituciones, comunidades y contextos que comparten; premisas validadas en el conocimiento internalizado, ubicando a la escuela como el ente que ha de asumir esta responsabilidad a fin de garantizar la educación de ciudadanos y ciudadanas desde las aulas regulares que atienden niños conforme a la diversidad humana.

Es así como, las políticas programadas y los proyectos educativos ejecutados a nivel mundial destacan la necesidad que la escuela, conduzca eficientemente el proceso de inclusión escolar. En tal sentido, el docente

como promotor del cambio debe garantizar el engranaje social y educativo que fortalezca la atención pedagógica desde la diversidad, considerando que “en el ámbito educativo las diversas respuestas de los estudiantes a la misma enseñanza configura la base de lo que se entiende por Diversidad” (Alegre, 1994).

Sugiere el mencionado autor, uno de los indicadores que ayudan a identificar las diferencias en el acto de aprender de los estudiantes, cuya aplicación es propicia en la detección del niño con RML, quien no muestra ninguna diferencia física con los condiscípulos y es solo la capacidad cognitiva al procesar las informaciones y asimilar e internalizar el conocimiento la evidencia a detectar en el aula que lleva a presumir la NEE.

Congruente con la temática en estudio, Gómez y Sanabria (2003), exponen que el RML es detectado “cuando las habilidades motoras, las habilidades del lenguaje y de autoayuda no parecen desarrollarse en un niño o cuando se desarrollan a un ritmo mucho menor que el de otros niños de su edad” (p. 2). Remite la cita, a la concepción de la diversidad descrita en párrafos precedentes, pues el ritmo más lento destaca como característica notoria del estudiante atendido en aulas regulares, fácilmente detectable revisando el cuaderno generalmente con poco texto escrito, siendo patente, según las autoras mencionadas, la “disminución de la comprensión, pobreza de razonamiento, falta de autocrítica, dificultades del pensamiento abstracto” (p. 3).

Existen otras características del trastorno en estudio, relacionadas con la utilización de palabras correctamente, sin dificultades en la articulación; su lenguaje presenta cierta organización y en ocasiones, aparece más evolucionado de lo que podría preverse atendiendo al coeficiente intelectual los cuales no son indicativos del RML y por consiguiente el docente no percibe la deficiencia cognitiva.

El señalamiento precedente, explica la confusión del docente al asociar

el RML con el Síndrome de Down, precisamente ante la falta de rasgos físicos diferenciadores del primer trastorno, situación que no tendría que presentarse si el educador recibe capacitación durante su formación en docencia o antes del ingreso de niños con NEE al aula regular. Positivamente, el conocimiento de características asociadas al primer trastorno antes mencionado, representa la diferencia en la atención pedagógica desarrollada en el aula.

Retomando la temática del ritmo de aprendizaje lento, el mismo está relacionado con los procesos cognitivos involucrados en el proceso y almacenamiento de las informaciones, concernientes a las funciones superiores (percepción, atención, memoria), con las cuales se nace aunque requieren ser desarrolladas; así, alcancen niveles de funcionamiento aceptables para la vida y la relación en niños con RML.

Acerca de estos, Chadwick (2005), señala “son los procesos de dominio general para el control del funcionamiento de las actividades mentales... críticos en la adquisición y utilización de información específica... y que interactúan estrechamente con el contenido del aprendizaje” (p. 3). Emanando de esta definición, la concepción del sistema cognitivo encargado de percibir, procesar, almacenar, recuperar y utilizar el aprendizaje. Al respecto, se plantean la atención, percepción, memoria, la construcción de esquemas mentales, ideas, conceptos, posteriormente recuperados al momento de resolver problemas.

En el contexto del aula regular, coexisten estudiantes quienes comparten el proceso de enseñanza aunque en algunos es más fácil la asimilación de contenidos al poseer un desarrollo avanzado de los procesos cognitivos, situación que cambia en niños con RML. Por ende el docente, cumpliendo el rol de mediador (Vigotsky, 1977), ha de ayudarlos a desarrollar capacidades individuales, nuevas posibilidades de aprender y oportunidad de descubrir talentos inexplorados, un mundo propio que posibilite la autonomía,

el sentido de valoración personal, reconocerse como ser único capaz de establecerse metas y trabajar para alcanzarlas.

De modo que el problema, no es el niño con RML incorporado al aula regular; esto sencillamente implica una modificación de la atención pedagógica y la praxis educativa tradicional que siempre estuvo enfocada en niños “normales”, prescindiendo de la diversidad que subyace en cada ser humano. Este argumento corresponde muy bien a la necesidad de introducir modificaciones en la praxis educativa del docente integral de primaria, iniciada con la planificación educativa la cual ha de ser adaptada a la diversidad de los estudiantes. A primera vista, esto requiere la atención pedagógica desarrollada mediante la didáctica aplicada en el proceso de enseñanza, correspondiendo al docente ayudar al estudiante a “formarse *opiniones* sobre los estados de cosas existentes y, por otro, desarrollar *intenciones* con la finalidad de traer a la existencia los estados de cosas deseados” (Habermas, 1999, p. 125).

Y no ha de ser de otro modo, porque la inclusión escolar constituye una política educativa del Estado venezolano, de obligatorio cumplimiento en las escuelas regulares, que mediante ensayo y error, por iniciativas autodidactas de los docentes o la participación en jornadas educativas de diversa naturaleza (charlas, foros, conferencias, encuentros, talleres,...), han dado respuestas a las exigencias de la población con NEE que incluye niños con RML. Esto demuestra, en palabras de Vigotsky (1977), que “La tarea de la escuela, en resumidas cuentas, consiste en no adaptarse al defecto, sino en vencerlo” (p. 119).

La relevancia de la cita, se denota al plantearse la respuesta dada por la escuela primaria al reto planteado con la inclusión escolar. En tal particular, se aprecia que se ha cumplido con la integración de niños con NEE, aunque esto no ha garantizado la calidad educativa y la atención pedagógica pertinente, denotada por el desconocimiento acerca del RML y la

diversidad cognitiva, a lo que se suma la indefinición de la matrícula en cada aula regular, que precisa cambios en la regulación de la legislación especial de educación dirigidos a equilibrarla, favoreciendo con esto la enseñanza individualizada.

Esto debería ser así, al responder al proyecto Educación para todos en el 2015 (EPT); no obstante, la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015), en el Informe de seguimiento de la EPT en el mundo señala “La proporción alumnos/docente indica el número de docentes en relación con el número de alumnos. En 2012, 29 de los 161 países sobre los que hay datos presentaban proporciones alumnos/docente de más de 40:1 en la enseñanza primaria” (p. 228).

Aquí, surge nuevamente la complejidad en la educación primaria venezolana develada por los actores sociales bajo la mirada del bucle tetralógico (Morín, 1999), que muestra el panorama de debilidades encontradas acerca de diversidad y el RML. Ha llegado el momento de cambiar esta perspectiva, procurando la organización del ambiente en el aula regular que conlleva la atención pedagógica integral desde la visión de la complejidad (Morín, ob.cit.), Vista de esta forma, la acción docente encuentra en dicha teoría basamento suficiente que direcciona el desarrollo de estrategias significativas adaptadas de lo general a lo particular.

Ha de existir reconocimiento de la existencia de diversidad en educación primaria y la construcción de esquemas cognitivos (Piaget, 1997), derivados de la relación del ser humano y el ambiente. Esto es fundamental y obligan al docente a convertirse en investigador y buscar la interacción con un equipo interdisciplinario que facilite la inclusión escolar para ayudar al estudiante mediante una relación interpersonal con fundamento en la acción comunicativa (Habermas, 1999) y finalmente vislumbrar el RML en la defectología (Vigotsky, 1977), detectando las características del mismo. Estos aspectos están representados en el entramado del infograma 13.





## REFLEXIONES DE LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

**Una idea o una teoría no debería ser pura y simplemente instrumentalizada, ni imponer sus veredictos de manera autoritaria; ella debería relativizarse y *domesticarse*. Una teoría debe ayudar y orientar las estrategias cognitivas conducidas por los sujetos humanos.**

**Morín (1999, p. 11)**

### **Elementos Teóricos desde la Postura Conformadora de una Visión Compleja**

Llegar a esta parte de la investigación, no significa que se está culminando un proceso, pues al contrario, se da apertura a la verdadera razón que impulsó a la autora a interpretar, según las reglas de la hermenéutica, la perspectiva pedagógica del RML desde la diversidad en la educación primaria venezolana, punto de partida y llegada, al observar la atención pedagógica desarrollada en aulas regulares una vez implementada la inclusión educativa como política del Estado venezolano dirigida a cumplir la consigna universal “Educación para todos en el 2015”.

Ciertamente, develadas de la voz de los actores sociales las subcategorías que fueron revelando la realidad e importancia que dan a la atención pedagógica, queda al descubierto el desorden generado desde el momento que el primer niño con RML llega al aula regular. No se trata solamente de la falta de sensibilización del docente o la no aceptación del estudiante, si tomamos en cuenta que educar no es tarea fácil y requiere mucho más que la simple vocación, dado que ser docente integral simplemente capacita para el desempeño en educación primaria.

Por ello, al llegar un niño con RML al ámbito educativo regular, lo ideal sería que el padre o representante informe al docente acerca de la condición del estudiante; sin embargo, la experiencia de la investigadora demuestra que el educador, al observar el ritmo de aprendizaje más lento y las

alteraciones en la coordinación y expresión verbal, presume la existencia de la NEE. Sin embargo, el docente de aula regular que realmente esté ganado al trabajo con niños o niñas con RML, está consciente y reconoce su desconocimiento en cuanto a la aplicación de métodos, técnicas como recursos que faciliten la atención a la diversidad cognitiva, la cual constituye la diferencia entre los llamados estudiantes “normales” y aquellos con NEE.

Nada más específico, en los educadores integrales de educación primaria, que la reconstrucción de sus nociones acerca de la diversidad y el RML, cuyos resultados benefician directamente a la población escolar que exige atención pedagógica efectiva en la mediación del aprendizaje, considerando que cada estudiante es una individualidad y por ello, el docente debe estar motivado intrínsecamente a indagar conceptualizaciones y características, en este caso de la condición descrita, aunado a esto apropiarse del manejo operativo del niño o niña con la finalidad de apoyarlo en el desarrollo de la percepción, atención, retención y recuperación de las informaciones para la resolución de problemas.

De igual manera, corresponde al docente buscar el apoyo de la línea intrasectorial donde la modalidad de educación especial brinde el soporte a la escuela primaria, en este caso el docente de especial con el de aula regular, a fin de intercambiar conocimientos en cuanto a la asistencia idónea requerida en niños con NEE, compartiendo experiencias y conocimientos que optimicen la atención pedagógica, en procura de la verdadera inclusión escolar, particularmente del estudiante con RML.

Evidentemente, coexisten en el aula regular ciertos factores limitadores del desempeño exitoso garante de una educación de calidad, concretados en la diversidad estudiantil, la cual no está enfocada en esta investigación hacia los aspectos sociales, económicos, de género o de naturaleza similar, que si bien influyen en el aprendizaje, guardan poca relación con las categorías planteadas, en las que se interpreta, bajo la mirada de la hermenéutica la

atención pedagógica y la comprensión desde la diversidad pedagógica del RML, e igualmente el replanteamiento de la inclusión escolar dentro del contexto de la educación primaria venezolana.

Replantear la inclusión, conlleva en primer lugar la actualización o capacitación del docente regular en aspectos relativos al diagnóstico de las características que determinan la condición de RML; asimismo, la pedagogía necesaria para suministrar el apoyo tanto al estudiante como a la familia. Por otra parte, conocimientos acerca de la diversidad cognitiva que acompaña al niño con RML, sumado a la habilidad y capacidad para trabajar con el padre o representante.

El conocimiento del docente, relativo a estrategias pedagógicas, es esencial, especialmente al planear los proyectos de aprendizaje desde la diversidad, que han de estar apoyados en el diagnóstico integral, que comprende no solo aprendizajes que subyacen en los esquemas cognitivos del estudiante. Este proceso ha de enfocarse también a la observación del acto de aprender y la manera de apropiarse de las informaciones mediante el empleo de los canales de representación visual, auditivo o cinestésico, precisando el ritmo de aprendizaje y detectando además, los resultados obtenidos anteriormente al aplicar métodos, técnicas y recursos didácticos.

Indudablemente, la perspectiva de la atención pedagógica enhebrada hacia el docente regular, denota que a éste corresponde inicialmente la solución, vale decir implementar la organización que conduce al orden dentro de la complejidad. En efecto, atender al niño con RML suministrándole apoyo individual, asumir la matrícula alta, desplegar sensibilidad hacia la diversidad, clara conciencia que la solución no es la adaptación curricular sino la búsqueda de autoaprendizajes, trabajar en equipo, coordinar con docentes especialistas y aceptar la realidad del aula, es parte de la tarea a cumplir.

El docente es el gerente del aula y hasta tanto sea efectuada la revisión de la ley especial de educación y se promulgue la regulación de la matrícula,

determinando que por cada niño con discapacidad atendido, se exonere a un cierto número de estudiantes “normales”, la realidad implícita en la educación primaria demuestra fehacientemente que el educador ha de buscar las alternativas de solución pedagógicas conducentes a lograr los fines de la educación primaria, en cuanto al derecho pleno que tiene a una educación integral, permanente, continua y de calidad planteada igualdad de condiciones y oportunidades.

Dar una ojeada a la atención pedagógica en el contexto de la visión integral educativa, resalta definitivamente el rol del docente mediador del aprendizaje, quien no ha de dejar de lado o excluir dentro de la misma aula a quienes por su condición especial tienen un ritmo de aprendizaje más lento. Por ello, la detección del estudiante con RML, demanda del docente la realización de entrevistas con los padres y/o representantes, de manera que, facilite conocer la postura de los responsables significativos ante la NEE que presenta su hijo; esto conduce a develar el nivel de aceptación o no ante dicha situación. Ahora bien, de ser positiva se hablaría de manera abierta que facilite conocer qué nivel de información manejan específicamente en cuanto al diagnóstico, y particularmente la ayuda suministrada en el hogar para fortalecer el desarrollo de las funciones superiores del cerebro y el aprendizaje.

En el caso contrario, vale decir que esté presente la no aceptación ante la condición del RML, por parte de los padres y/o representantes, se ha de coordinar con especialistas en la materia, con la finalidad de canalizar la actitud de los padres hasta llevarlos a admitir de manera paulatina la aceptación de la NEE presentada por su hijo, que se sustentará en el asesoramiento respectivo acerca de la atención a suministrarse en el seno de la familia.

Esto obliga la búsqueda de informaciones de fuentes documentales primarias y secundarias, que aporten el conocimiento suficiente acerca de lo

que ha de hacerse ante la no aceptación de los padres, quienes construyen una coraza o constructo psicológico, siendo evidente que está presente en ellos es la frustración, al no lograr que su hijo posea las competencias para la edad en que se encuentre, es decir, comienzan a realizar comparaciones con otros niños o sus propios hijos, que cada día se afianzan más, aspecto que poco a poco aunado a la sociedad donde se desenvuelve se convierten en barreras para lograr la aceptación. A esto se enfrenta el docente, quien por vocación asume la responsabilidad de la inclusión escolar.

Una alternativa viable para favorecer la inclusión escolar, la constituye la organización de la escuela para padres que tengan como característica niños o niñas con RML, quienes al compartir experiencias y plantearse reflexiones con ayuda del docente regular, el docente especialista y el orientador educativo, llegarán de manera progresiva a la aceptación, porque se demostrará, mediante el relato de las experiencias de otros padres la forma como alcanzaron la aceptación de la condición de su hijo con RML; esto ayudará a que los padres negados a la aceptación, puedan palpar de los semejantes, como lograron cambiar de actitud.

Destaca un factor esencial en la complejidad de la atención al niño o niña con RML, como es la limitante representada por la inexistencia de un equipo interdisciplinario en la generalidad de las instituciones educativas que contribuya con el diagnóstico y tratamiento educativo a esta población, que tampoco recibe ayuda del especialista del aula integrada, por no funcionar en las escuelas, especialmente en las ubicadas en áreas rurales y los suburbios de las grandes ciudades. Esto plantea la realidad de la atención del niño con RML en la diversidad de la educación primaria, develada a la luz de las opiniones de los informantes claves, que laboran en cinco entidades federales diferentes y tienen su propia visión de la complejidad que rodea la inclusión escolar.

Indudablemente, cuando se dispone del recurso representado por el equipo interdisciplinario, el diagnóstico debe ser dado por especialistas que se manejen en el campo educativo; de este modo, el docente especialista aporta su visión desde la pedagogía y didáctica; el médico neurólogo los resultados de las pruebas y exámenes pertinentes que informan acerca de la condición del RML. Por su parte, el sociólogo o el trabajador social, aporta informaciones acerca de la dinámica familiar en el plano de la interrelación familia-hijo con RML; el psicólogo, como experto en conducta se pronunciará con relación a las actitudes de aceptación o rechazo y finalmente el terapeuta de lenguaje opinará en lo concerniente a las alteraciones en el habla asociadas a esta NEE.

Todas estas evaluaciones diagnósticas van a permitir visualizar cada abordaje y así dar un aporte significativo a los padres y docente de aula regular a fin que el trabajo se realice con el compromiso del binomio docente-familia. De igual manera, medir la capacidad de razonamiento, aprendizaje, y habilidades del niño con RML. De este modo, el trabajo en equipo familia-escuela estará presente en la atención pedagógica del niño o niña con RML porque facilitará la construcción del conocimiento del mismo, basado en la unificación de criterios en cuanto a las herramientas para el proceso enseñanza aprendizaje.

En esta visión futurista de la inclusión escolar, se solventa la no aceptación del docente a la inclusión escolar, correspondiendo al Estado Venezolano, hacer un estudio al pensum curricular de las universidades que forman docentes en educación integral, de manera que logren incluir en los semestres asignaturas, bien sea en calidad de electivas, relacionadas con la modalidad de educación especial, de forma que los docentes egresados para desempeñarse en la escuela primaria estén ganados desde su formación académica, para la inclusión de los niños o niñas en el caso particular del RML.

Igualmente, aun existiendo una fundamentación legal en Venezuela que apoya ampliamente la inclusión educativa, se detectan vacíos o una separación entre la educación primaria y el niño o niña con RML. Sin ánimo de caer en retóricas ni repeticiones, el interés del Estado de implementar esta política inclusiva, no solo para cumplir compromisos internacionales, sino también para responder a las exigencias y necesidades de la población con NEE, debió ser planteada en función de aspectos como la capacitación de los docentes, la regulación de la matrícula, la creación de equipos interdisciplinarios a nivel de escuelas primarias urbanas y en los núcleos rurales con cobertura para los planteles adscritos a estos. Del mismo modo, contratar los servicios de docentes orientadores que apoyen la tarea del binomio docente-familia.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achaerandio, L. (1998). *Iniciación a la práctica de la investigación*. Guatemala: Guatemala Publicaciones.
- Alanis, A. (2001). *El saber hacer de la profesión docente. Formación profesional en la práctica docente*. México: Editorial Trillas.
- Alegre, M. (1994). *Educación en la diversidad*. Barcelona: España. Facultad de psicología. Universidad Ramón Lull Blanquerna.
- Alves, E. y Acevedo, R. (1999). *La Evaluación cualitativa. Orientaciones para la práctica de la educación*. Madrid: Escuela Española.
- Alvira, M. (2009). *Diseños de investigación social: Criterios operativos en el análisis de la realidad social métodos y técnicas de investigación*. Manuel García, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira (compiladores). España: Alianza.
- Anguera M, .T. (1986). *Niveles descriptivos en metodología observacional*. Madrid: Cátedra.
- Aristóteles, (1973). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- Arnáiz, P. (2000). *Educación en y para la diversidad. En Actas del I Congreso Internacional de Nuevas Tecnología y NEE: "Nuevas Tecnologías, viejas esperanzas"*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1971). *Declaración de los derechos de las personas mentalmente retardados*. ONU.
- Asociación Americana de Retraso Mental (1997). *Retraso mental. Traducción al castellano de Verdugo, M.A. y Jenaro, C. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción.
- Bandura, A. (1996). *Teoría del aprendizaje social*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Barragán, E. (2010). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. México.
- Beltrán, J. y Pérez, F. (2007). *El proceso de sensibilización*. Madrid: España. Universidad Complutense de Madrid.
- Benveniste, E. (1976). *Problemas de lingüística general*. México: siglo XXI editores.
- Bonilla, E, y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia: Grupo Editorial Norma
- Bracho de Melo, J. (2012). *La integración: una teorización fenomenológica socioeducativa del ciudadano y ciudadana con necesidades especiales*. Tesis doctoral. Universidad Rómulo Gallegos. Decanato de Estudios de Postgrado Doctorado en Ciencias de la Educación Eje de Auditorías Metodológicas.
- Caine, S. (1997). *Cómo triunfar a través de las personas*. Colombia: Editorial McGraw-Hill.
- Cerpa, V. (1982). *El Docente, su perfil y formación*. Valencia: Departamento de Ciencias Humanísticas. Universidad de Carabobo.
- Chadwick, C. (2005). *Estrategias cognitivas, metacognición y el uso de los microcomputadores en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Ciurana, R. (1997). *Edgar Morin: Introducción al pensamiento complejo*. Valladolid: Universidad de Valladolid – UNESCO.
- Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE10, 2010) *Definición del retardo mental*. Versión española.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos. Estrategias complementarias de investigación*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2009). *Gaceta Oficial N° 5.908 la enmienda N° 1, de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas: 15 de febrero de 2009.
- Damiani, L. (2006) *Epistemología y ciencias en la investigación*. Santa –Fe

de Bogotá: Editorial Prentice Hall.

Davidson, M. (2005). *Cuidados primarios para niños y adolescentes con síndrome de Down*. Norte América: Pediatría Clínica.

Del Valle y Vega (2000). *Competencias pedagógicas para el docente del siglo XXI. La diversidad educativa*. México: Larousse.

Díaz, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta, S.A.

Díaz, A. (2011). *Visión investigativa en ciencias de la salud, énfasis en paradigmas emergentes*. IPAPEDI. Valencia-Venezuela.

Díez, A. y Huete, S. (1997). *Educación en la diversidad*. Madrid: Educar Hoy.

Drucker, P. (1994). *La información que los ejecutivos realmente necesitan*. Harvard Business Revista. Enero-Febrero. Citado por: De la Rica Enrique. *Gestión del Conocimiento: caminando hacia las organizaciones inteligentes*.

Dublin, D. (2011). *Integración social de niños y niñas con Necesidad Educativa Especial auditiva un holograma teórico educativo desde la realidad*. Tesis de Grado Doctoral. Universidad Rómulo Gallegos. Decanato de Estudios de Postgrado Caracas: Doctorado en Ciencias de la Educación Eje de Auditorías Metodológicas.

Egea, C. (2004). *Algunas reflexiones tras el Año Europeo de las personas con Necesidad Educativa Especial*. España. UNESCO.

Fernández, M., (1993). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.

Flórez, R. (2010). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: MacGraw-Hill

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1990). *Programa para el bienio 1990-91*. UNESCO.

Gadamer, H. (1998). *El discurso filosófico de la Modernidad*. Madrid: Taurus

García, A. (2012). *La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la diversidad en el aula*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 6(1), 177-189.

García, A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación:*

*las necesidades educativas personales (N.E.P.).* Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

García, E. (2007). *Primera ponencia: Teoría de la mente y ciencias cognoscitivas. Nuevas perspectivas científicas y filosóficas sobre el ser humano.* Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

García, N (2003). *Escuela y Familia.* México: Editorial. Limusa.

Garrido, J. y Hernández, R. (2010). *Cómo elaborar adaptaciones curriculares de centro, de aula e individuales.* Madrid: Edit. CEPE.

Garvin, H. (1998). *Construir organizaciones que aprenden.* En Balbastre, F. *La autoevaluación según los modelos de la gestión de calidad total y el aprendizaje en la organización. Una investigación de carácter exploratorio.* Tesis Doctoral. Universidad de Valencia, España, junio 2001

González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información.* México: McGraw-Hill.

Guardián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa.* San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

Habermas, J. (1999). *La Acción Comunicativa.* Tomo I. Madrid: Taurus.

Hernández, A. (2014). *Dimensión convivencial de la educación especial. Una teorización hermenéutica desde la interaccionalidad social de niños y niñas.* Tesis de Grado Doctoral. Universidad Rómulo Gallegos. Decanato de Estudios de Postgrado Doctorado en Ciencias de la Educación Eje de Auditorías Metodológicas.

Horton, W. (1988). *Cómo educar en la familia.* Buenos Aires: Mc. Graw Hill

Hurlock, E. (1989). *Desarrollo psicológico del niño.* 4ta. Edición. México: Editorial Mc. Graw Hill.

Hurtado de Barreras, J. (2000). *Metodología de la investigación holística.* Caracas: Fundación Sypal.

Ibáñez-Martín, J. (1999). *Hacia una formación humanística.* Barcelona: España. Herdes.

- Ley Orgánica de Educación (1948). *Sancionada por el Congreso de la República de Venezuela* el 15 de Octubre de 1948.
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela año CXXXVI - mes XI* Caracas, sábado 15 de agosto de 2009, N° 5.929 Extraordinario.
- Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (2007). *Gaceta Oficial N° 5.859 Extraordinaria. 10/12/2007*. Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- Mac Millan, D. (2000) *Retardo mental en la escuela y en la sociedad*. Boston: Editorial Little.
- Martínez, J. (2002). *Un preescolar para todos... mejores prácticas en inclusión preescolar*. Caracas.
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*, 2ª edic., México: Trillas.
- Martínez, M. (1999). *La nueva ciencia. Su desafío lógico y método*. México: Editorial Trilla.
- Ministerio de Educación (1969). *Decreto N° 120 del 13 de agosto*. Caracas: ME.
- Ministerio de Educación (1976). *Conceptualización y política de educación especial en Venezuela*. Dirección General Sectorial de Educación especial. Caracas: ME.
- Ministerio de Educación (1982). *Pre-propuesta de Investigación para la Innovación de la Educación Básica*. División de Investigación de la Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.
- Ministerio de Educación (1996). *Resolución 2005 integración escolar de personas con NEE*. Caracas: ME.
- Ministerio de Educación (1998). *Reforma Educativa Venezolana*. Educación Básica. Caracas: ME
- Ministerio del Poder Popular Para la Educación (2007). *Sistema Educativo Bolivariano. Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: MPPE.

- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2008). *Educación especial para la Inclusión. Material para la formación continua de docentes de educación inicial y educación primaria bolivariana*. Dirección General Sectorial de Educación. UPEL. IPB.
- Molina, S. (2000) *Procesos cognitivos y aprendizajes en el niño deficiente mental*. Barcelona- España: Publicaciones Médicas.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. 4ª reimpresión, 1º ed. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morin, E. (2001). *El Método V. La humanidad de la humanidad*. 1º ed. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. y Delgado, C. (2014). *Reinventar la educación. Hacia una metamorfosis de la humanidad*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con atlas ti 5*. Versión 303. Universitat Autònoma de Barcelona: España.
- Navarro H. (2008). *Trayectoria del proyecto de escuelas bolivarianas*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Oliveira, M. (2012). *Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão: políticas y prácticas*. Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá. Estado de Maranhão: Brasil.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Programa Iberoamericano para la inclusión educativa*. Madrid: Ceyde.
- Organización de Naciones Unidas (1945). *Conferencia de las Naciones Unidas para el establecimiento de una organización educativa y cultural (ECO/CONF)*. Londres: ONU.

- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). *Consulta a países de Latinoamérica sobre información asociada a las NEE. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Declaración de Salamanca Conferencia Mundial sobre NEE: Acceso y Calidad*. Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca: España, el día 10 de Junio de 1994. UNESCO.
- Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Anotada y concordada con la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Editorial Juris.
- Organización de Naciones Unidas (1959). *Declaración de los derechos del niño*. ONU.
- Organización de Naciones Unidas (1975). *Declaración de derechos de los impedidos*. Resolución 3.447. ONU.
- Organización de Naciones Unidas (1989). *Convención de los derechos del niño*. ONU.
- Organización de Naciones Unidas (1993). *Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con necesidad educativa especial*. ONU.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990). *Educación para Todos en el 2015*. Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (1988). *Consulta sobre educación especial. Examen de la situación actual de la educación especial*. Paris: UNESCO.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994b). *Normas uniformes para la equiparación de la igualdad de oportunidades*. UNESCO.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2015*. Francia: UNESCO.
- Parella S. y Martins F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa*.

Caracas:FEDUPEL.

- Pasquali, A. (1979). *Comprender la comunicación*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Paz, J. (1996). *Los valores fundamentales*. Revista Universidad. Eafit N° 92. Medellín: Colombia. Ediciones Eafit.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, L. (2002). *Manejo del retraso mental en la atención primaria*. Proyecto Esperanza para los niños discapacitados. Cuba: Cadena Gramonte.
- Piaget, J. (1984). *Lenguaje y pensamiento en el niño*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1997). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pinto, J. (2011). *Educación especial. Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Observatorio de la Necesidad Educativa Especial. Instituto de Mayores y Servicios Sociales.
- Plan Educación Para Todos Venezuela (2003). *Documento EPT Venezuela*. Caracas. Preparado por el Grupo técnico del Plan Nacional de Educación para Todos. Ministerio de Educación Cultura y Deportes.
- Platón en el diálogo *Fedro* (2014). En Martínez, Miguel. *El Rigor de la Ciencia y la Intuición de la Metafísica*. [Documento en línea. Disponible en: <http://usbnoticias.info/post/35173>]
- Popper, K. y Eccles, Y. (1985). *El yo y su cerebro*. Barcelona: Labor.
- Primer Código de Instrucción Pública (1843). Dirección General de Instrucción Pública.
- Puleo, M. (1985). *Paradigmas de la información*. Mérida: Universidad de Los Andes. ISBN: 98-221-005-6
- Quintero, I. (2008). *Planificación educativa. Carreras de educación mención preescolar (cod. 542), Dificultades de aprendizaje (cod. 521), Matemática (cod. 508). Carrera Educación Integral (cod. 440)*. Universidad Nacional Abierta. Áreas Educación, componente docente. Caracas: Venezuela.



- Ramírez, T. (2006). *El sistema escolar venezolano: Algunos rasgos esenciales de la escuela básica*. En: Bravo Jáuregui, Luis. (Editor). Elementos para la comprensión del Sistema Escolar Venezolano. Colección Sistemas Educativos. Vol. I. Caracas: Editorial Cañón de Futuro.
- Ramos, J. (2011). *La unidad de la diferencia inclusión/exclusión: una análisis en la Universidad Intercultural del Estado de México en el marco de la atención educativa a la diversidad*. Tesis Doctoral. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, L. y Aguirre, J. (2011). *Teorías de la complejidad y ciencias sociales. Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas*. Universidad de Buenos Aires, CONICET. Universidad Nacional de San Martín, Argentina: Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas I - 30 (2011.2)
- Rose, P. y colaboradores (2014). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. Informe de Seguimiento 2013/4 de la EPT en el Mundo. Francia: UNESCO.
- Rusque, A. (2007) *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas: Vadell Hermanos Editores.
- Sabino, Carlos (2000). *El Proceso de Investigación*. Caracas: Editorial Panapo.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Saneugenio A. y Rescontré la R. (2000). *El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: Sus fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior*. Docencia Universitaria, 1(1), 11-39.
- Schütz, A. (1967). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Losada
- Soto, R. (2008). *Procesos de integración de las personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo regular en Costa Rica: una aproximación evaluativa*. Trabajo de doctorado. Costa Rica: Universidad de Granada. Facultad de ciencias de la educación. Departamento de didáctica y organización escolar.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Bases de la investigación cualitativa*.

*Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.*  
Antioquia: Editorial universidad de Antioquia

- Tamayo, M. (2008). *El Proceso de la Investigación Científica*. México: Editorial Limusa. S.A. Tercera Edición.
- Taylor, J. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós
- Toledo, U. (1997). *Giambatista Vico y la hermenéutica social*. Cuadernos de FilosofíaN° 15. Universidad de Concepción.
- UNESCO (1994). *Declaración y marco de acción sobre educación para todos*. Conferencia Mundial. Dakar: Senegal, Septiembre.
- Varela, F. (1992). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Varguillas, C. (2006). *El uso de ATLAS. ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido*. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. Revista de Educación Año 12, Número Extraordinario, 2006. Laurus.
- Vigotsky, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vigotsky, L. (1989). *Obras completas*. Tomo V. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- West, Ch., Farmer, J. y Wolf, P. (1991). *Diseño instruccional. Implicaciones desde la ciencia del conocimiento*. New York. EE.UU. Neetham Height, MA. Allyn and Bacon.
- Yépez, L. (2003). *Docentes, Familia, Comunidad*. Caracas: Venezuela. BL. Editores.

## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Asociación Americana de Deficiencia Mental (1959). *El retardo mental*. [Documento en línea citado en Fundación Paso a Paso, 2004].
- Einstein, A. (1950). *La ciencia consiste en crear teorías: "Ideamos una teoría tras otra y lo hacemos porque gozamos comprendiendo"*. Revista Scientific American. [Documento en línea. Disponible en: <http://zoimarga.blogspot.com/2009/09/la-andragogia-como-una-ciencia.html>] (Consulta: 2015, Mayo 20)
- Fundación Paso a Paso (2004). *Estrategias para satisfacer las necesidades de un alumnado diverso*. [Documento en línea. Disponible en <http://www.pasoapaso.com.ve/home.aem.htm>] (Consulta: 2012, Mayo 12)
- Gómez, J. y Sanabria J. (2003). *¿Qué es retardo mental?* Bogotá: Asociación Colombiana de Padres con Hijos Especiales Acphes. Documento en línea. Disponible en <http://www.zonapediatrica.com/psicologia/retardo-mental.html>. Consulta 2015. Junio 10.
- Heisenberg, W. (1945). *Frases populares de Werner Karl Heisenberg*. [Documento en línea. Disponible en <http://akifrases.com/frase/173299>]. (Consulta: 2015, Mayo 20)
- Lara, D. y Avalos, J. (2012). *Mejorando el aprendizaje en niños con retardo mental*. Trabajo monográfico. Universidad César Vallejo. Perú. [Documento en línea. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos>. Consulta: 2012, julio 21].
- Martínez, M. (2001). *Uso del programa computacional Atlas. Ti de Thomas Mühr (Univ. de Berlín) en la estructuración teórica de "datos" cualitativos*. [Documento en línea]. Disponible: <http://profe.usb.ve/miguelm/estructuraciónteórica%203.htm>] (Consulta 2015, junio 20).
- Morín, E. (2008). *Epistemología de la complejidad*. Biblioteca Virtual Participativa de la Complejidad, Disponible en: <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/documento.asp?Estado=VerFicha&IdDocumento=71>
- Ospino, I. (2012). *Inicia transformación de la modalidad educación especial*. [Documento en línea. Disponible en: <http://www.notizulia.net/zulia>

Consulta: 2012, julio 21].

Pandit, N. (1996). *La creación de teoría: Una aplicación reciente del método de teoría fundamentada*. [Documento en línea] Informe Cualitativo, Vol. 2, No 4. Dic 1996. Disponible en:<http://www.nova.edu/sss/QR/QR2-4/pandit.htm>.

Roguero, J. (2000). *Trabajar con la diversidad para romper las desigualdades*. en <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/roguero.htm> (consulta: 2015, junio 2).

## **ANEXOS**

## **ANEXO A**

### **Modelo de la Guía de Entrevista Aplicada**

## Guion de Entrevista Semiestructurada

Fecha: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

Informante: Prof.: \_\_\_\_\_

Perfil profesional: \_\_\_\_\_

Lugar de la entrevista: \_\_\_\_\_

Condiciones generales del ambiente: \_\_\_\_\_

Hora de inicio de la conversación: \_\_\_\_\_ (am./pm) Hora de cierre: \_\_\_\_\_

Registro de la entrevista: Grabadora

Técnica de análisis: Atlas ti

Guión general:

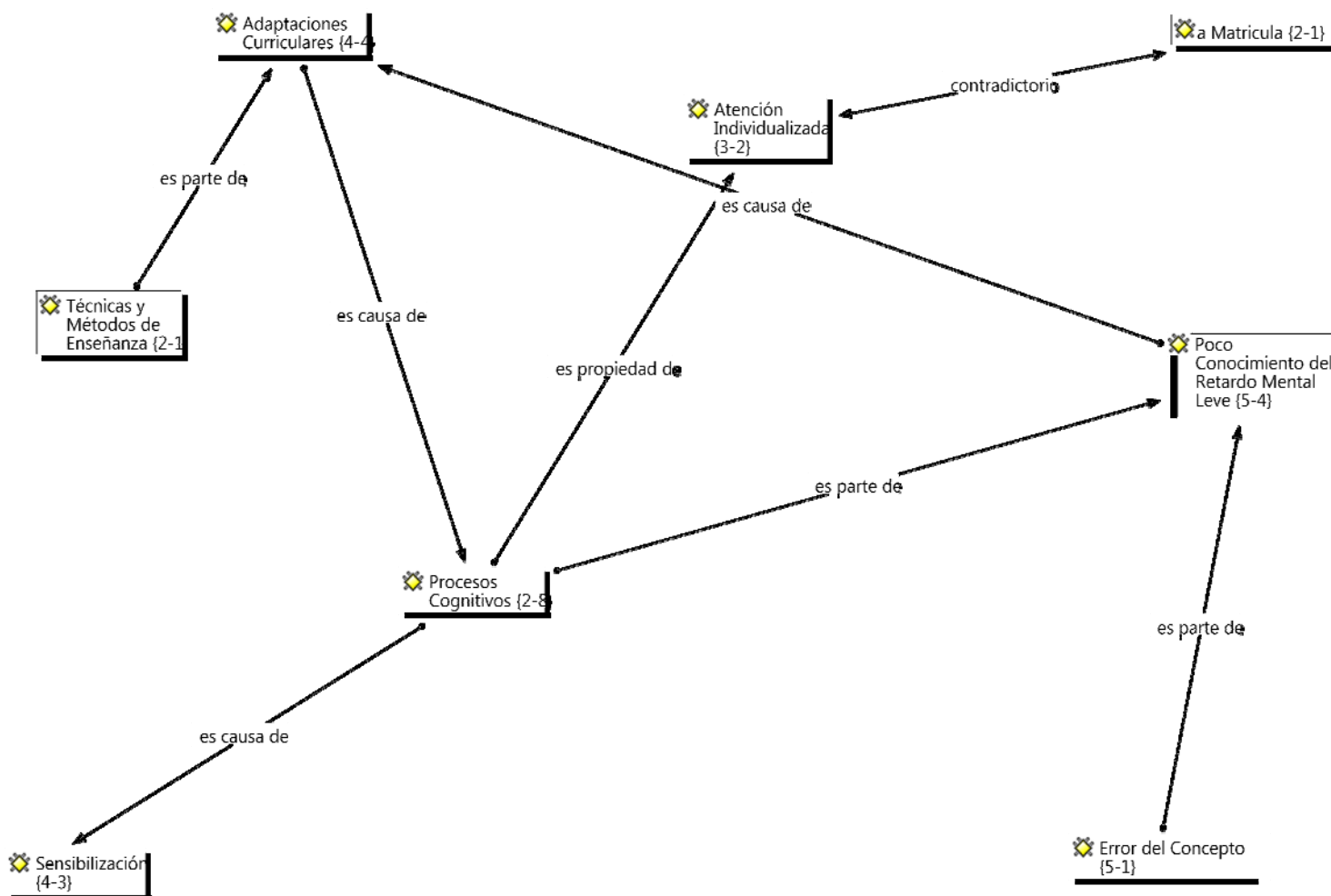
1. Relátame cómo brindas atención pedagógica al niño con RML en tu aula de clase?
2. Cómo percibes tú la diversidad dentro del entorno escolar?
3. Según tu experiencia, cuéntame cómo se da la inclusión del alumno con RML en tu aula de clase?
4. De acuerdo a tu experiencia qué es para ti el RML?

## **ANEXO B**

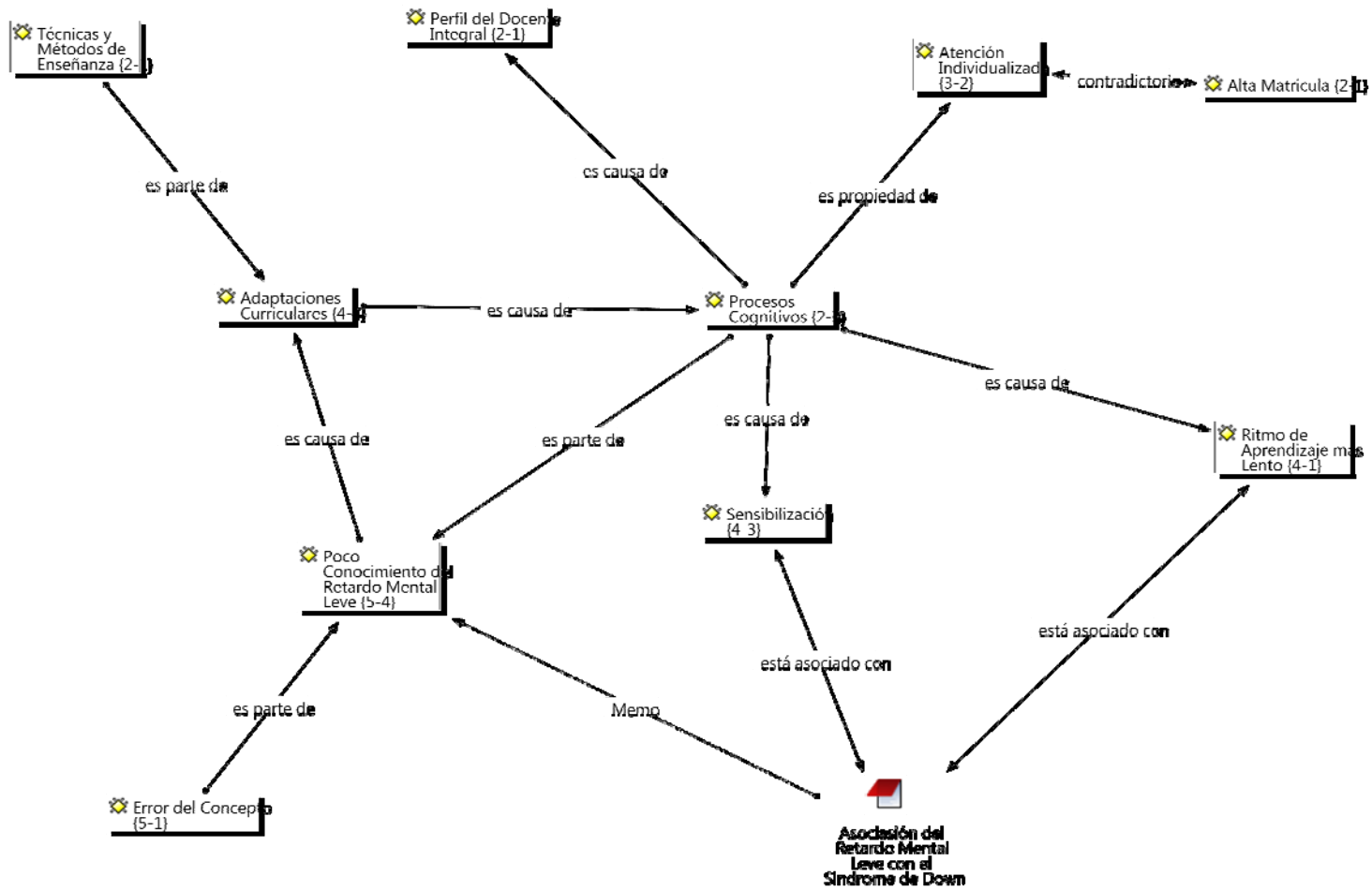
### **Redes Semánticas Derivadas de la Aplicación del Atlas Ti 5**



## Red Semántica Informante 1

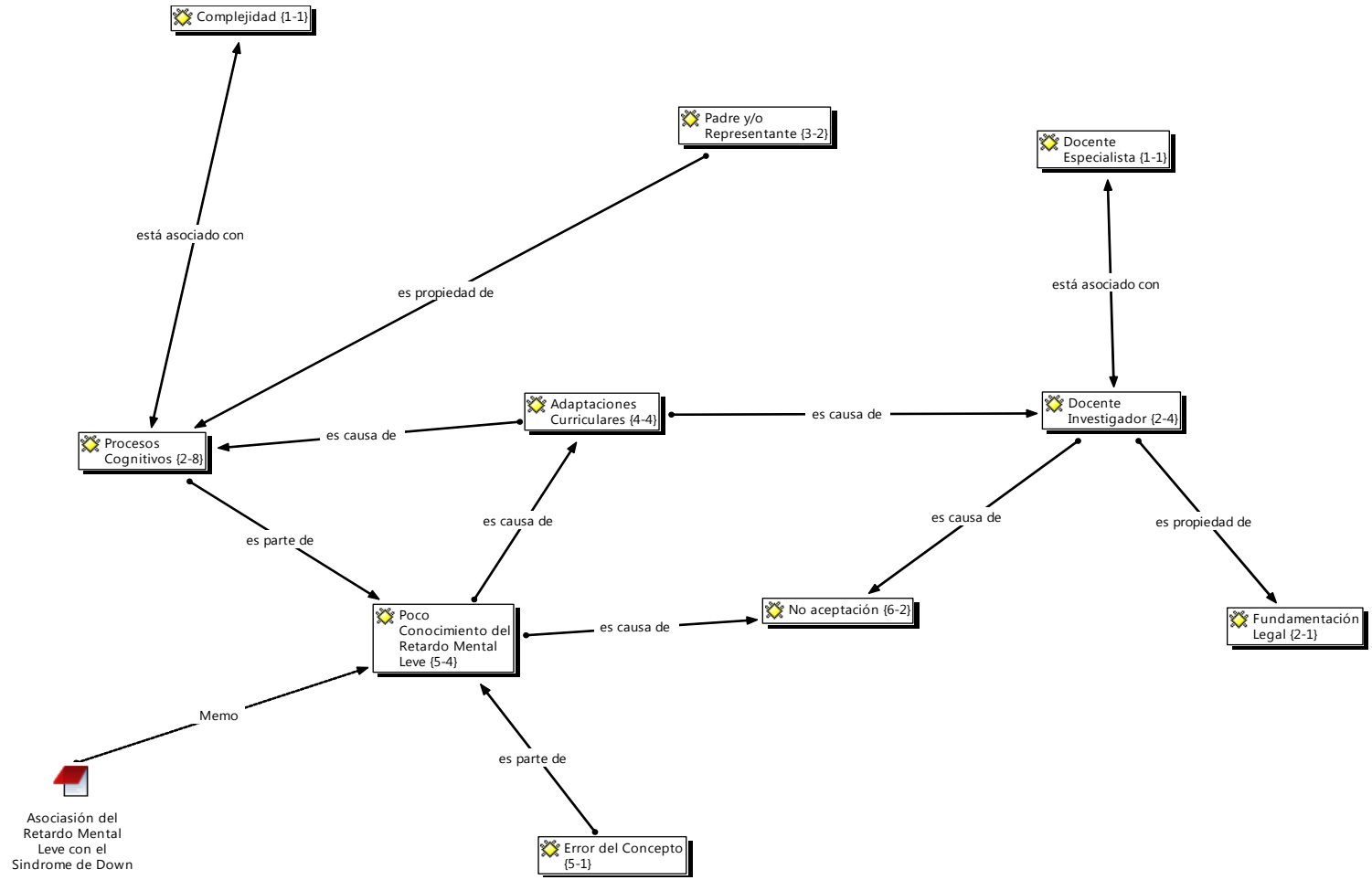


## Red Semántica Informante 2

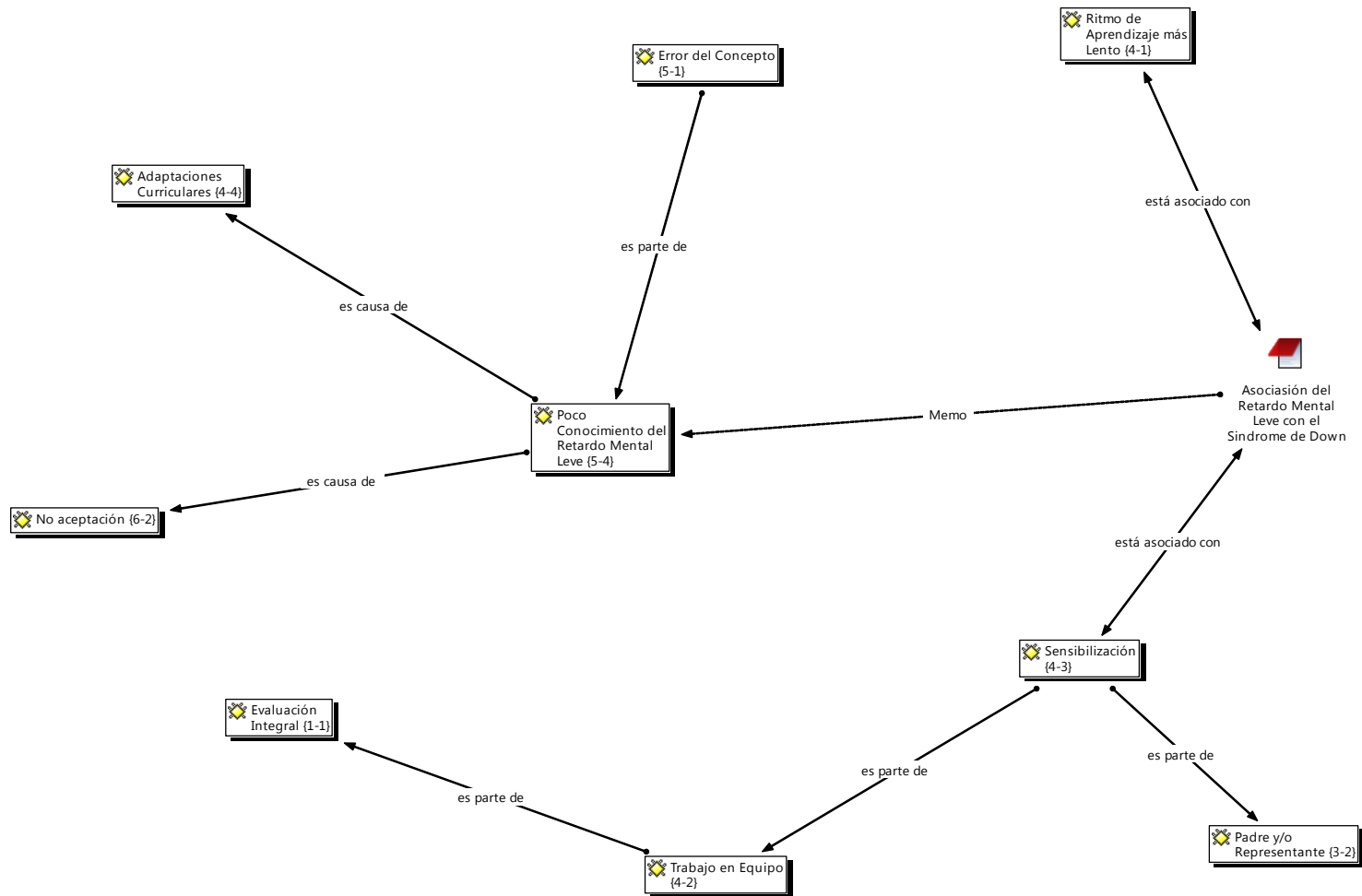


### Red Semántica Informante 3

200

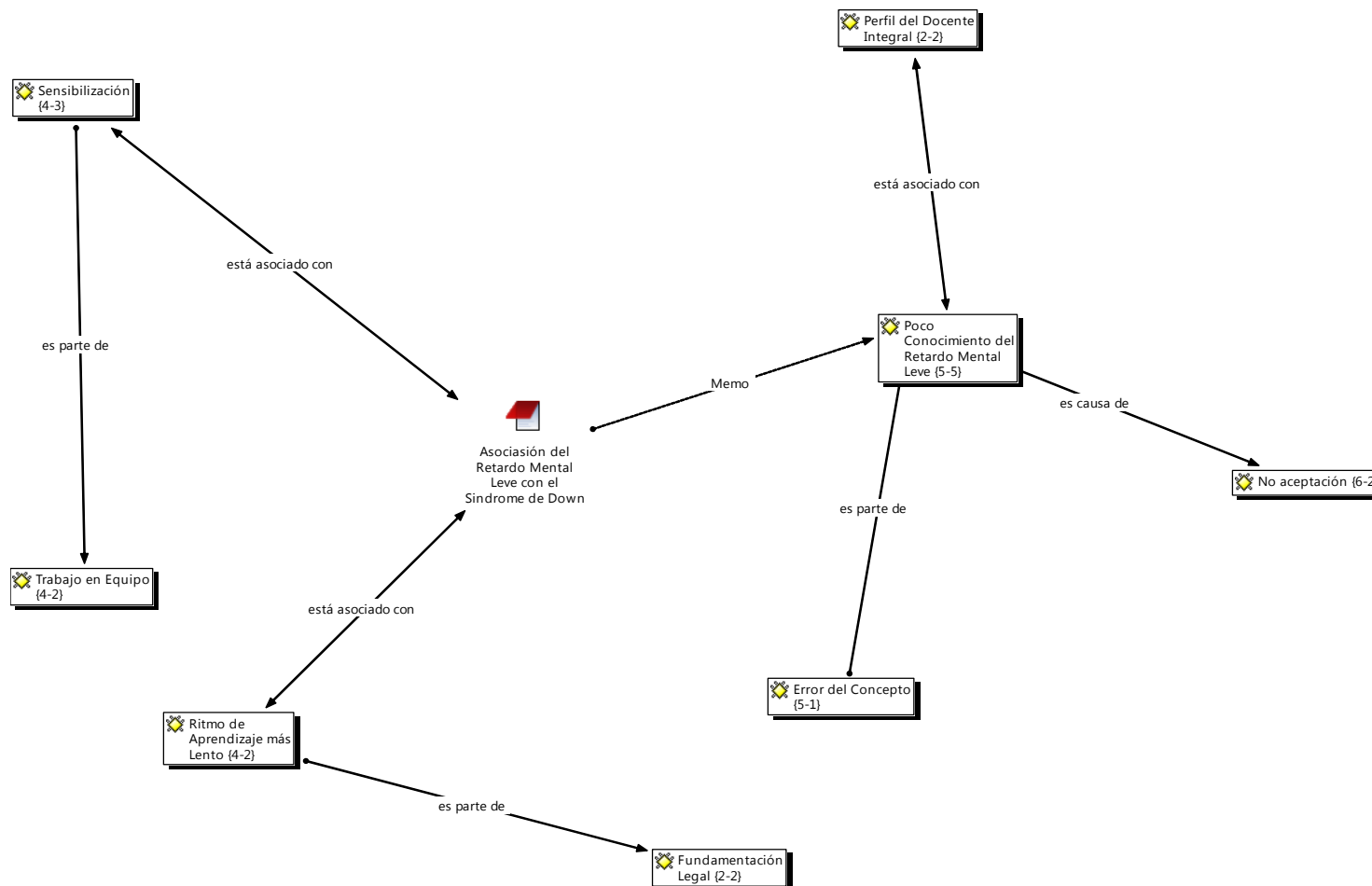


# Red Semántica Informante 4

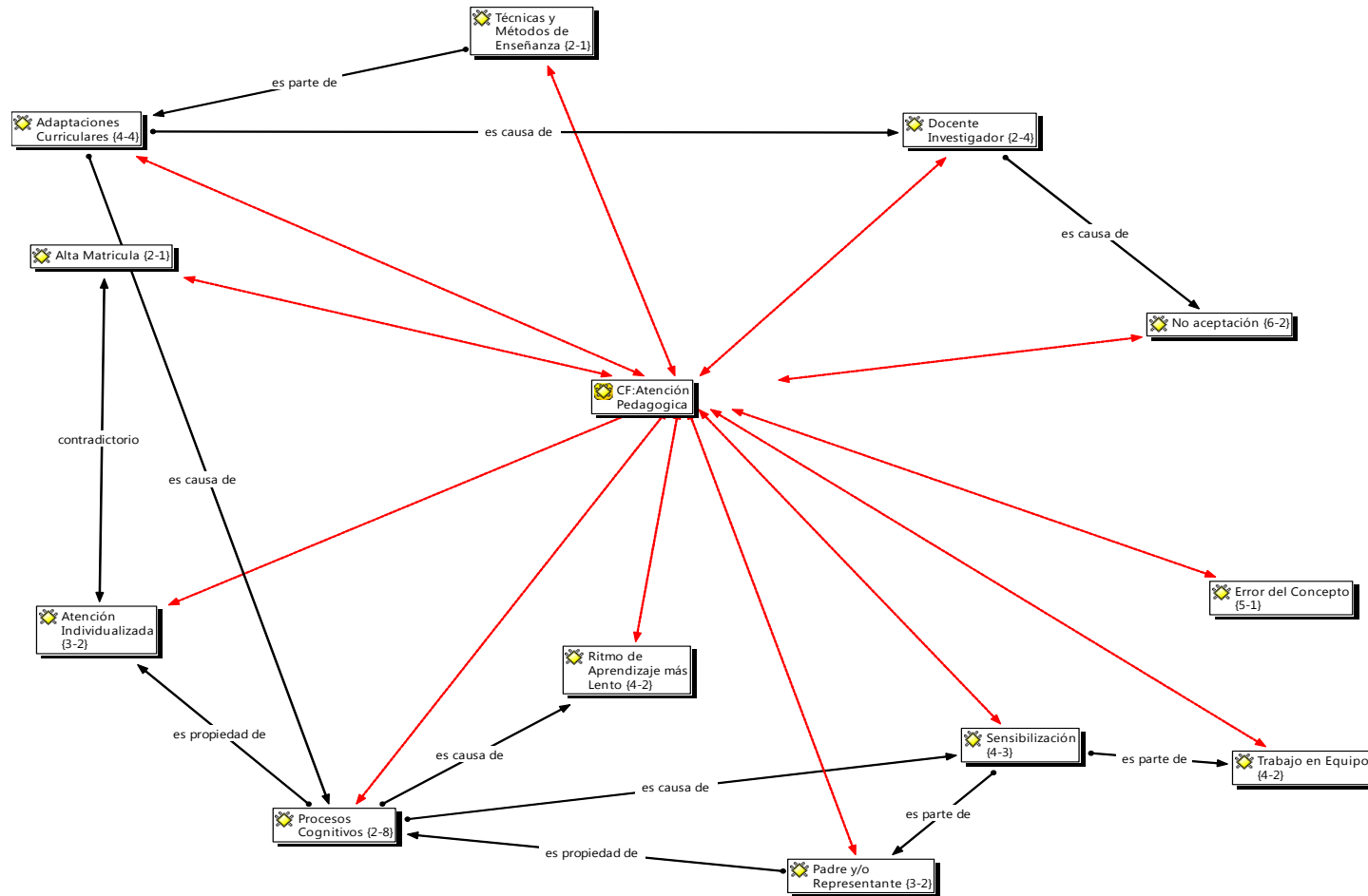


## Red Semántica Informante 5

202

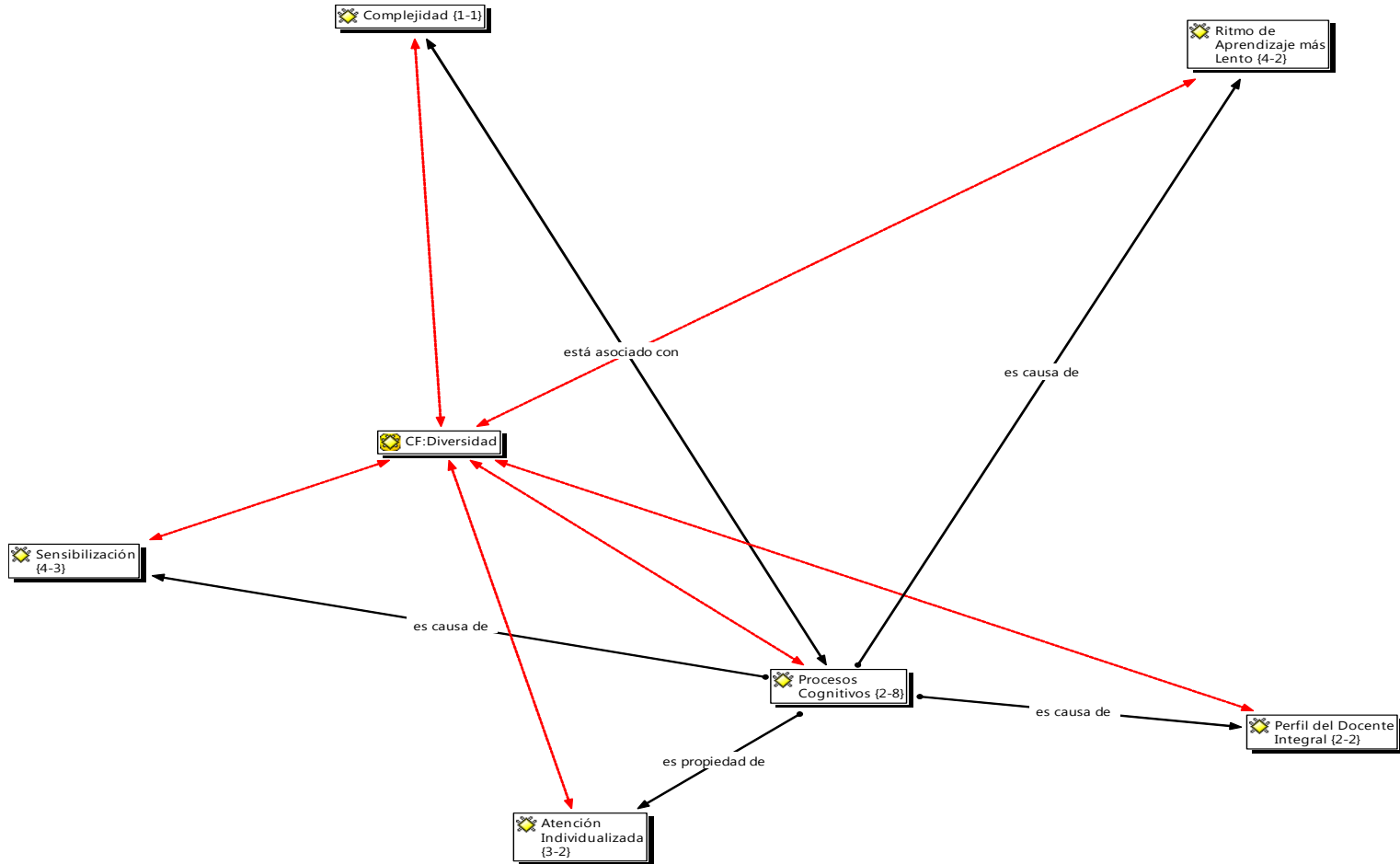


## Red Semántica Categoría Atención Pedagógica



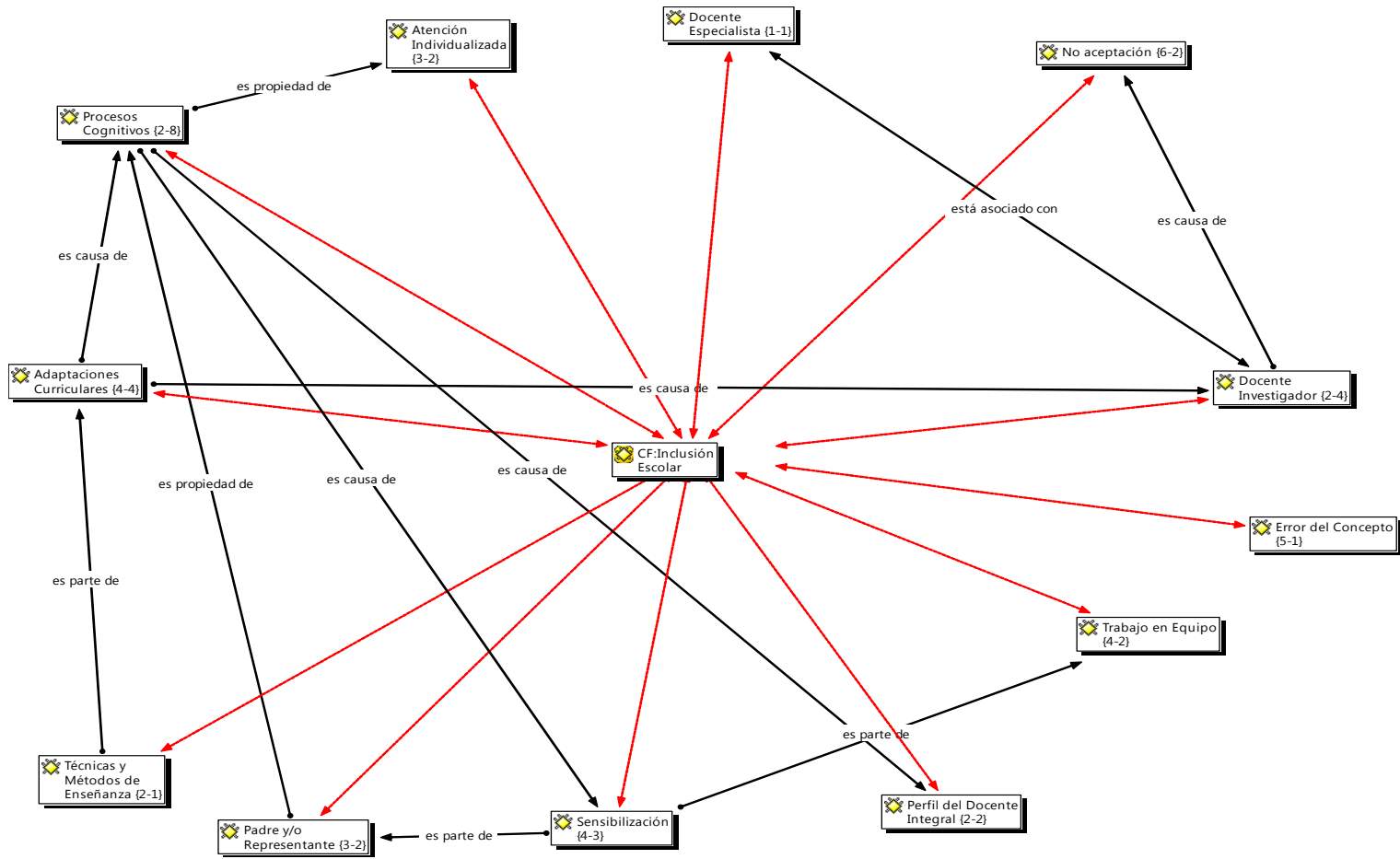
# Red Semántica Categoría Diversidad

204



# Red Semántica Categoría Inclusión Escolar

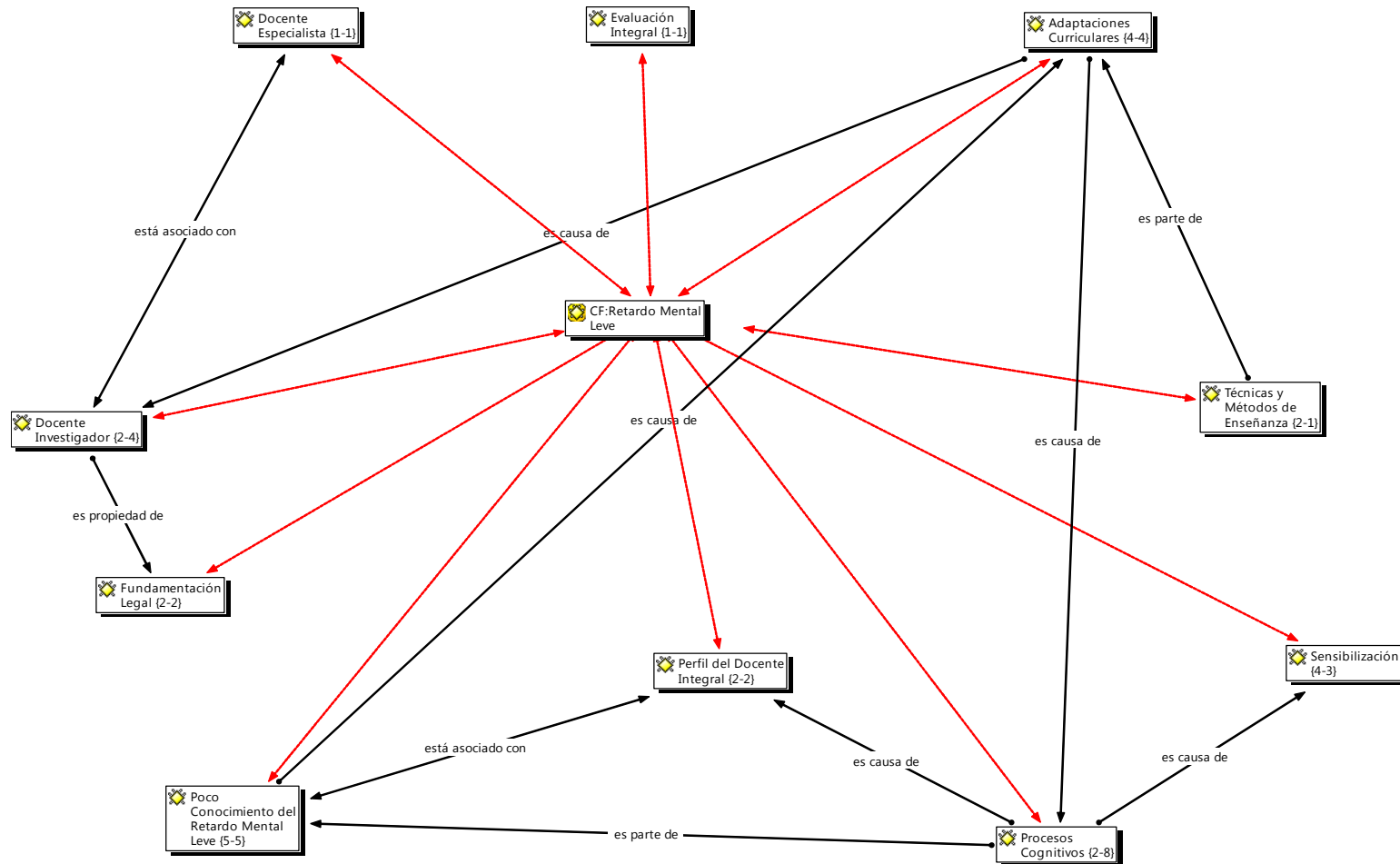
205



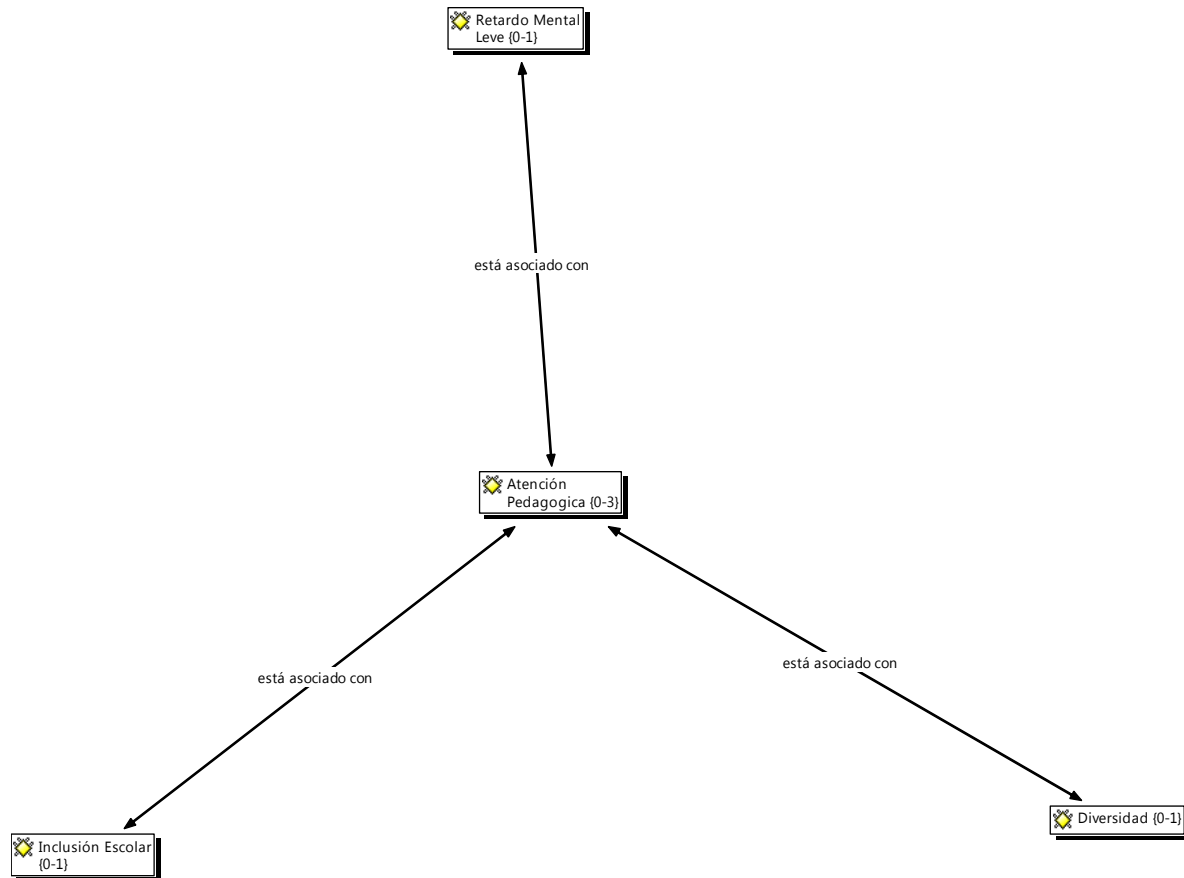


## Red Semántica Categoría Retardo Mental Leve

206



## Red Semántica Categorías Develadas con el Atlas Ti



## **ANEXO C**

### **Currículum Vitae de la Investigadora**

## CURRÍCULUM VITAE



Datos Personales			
Apellidos	Nombres	Nacionalidad	Lugar de Nacimiento
Baptista de Troiano	Mirba Coromoto	Venezolana	Guanare - Portuguesa
Fecha de Nacimiento	Edad	Estado Civil	Correo electrónico
27/12/1962	53	Casada	mirba_coromoto@hotmail.com
Cédula de Identidad	Dirección de Habitación:		
V-8.055.279	Calle 20 entre carreras 2 y 3 Casa N° 2-30 Barrio la Peñita.		
ESTUDIO REALIZADOS			
Títulos Obtenidos	Universidad	Año	
Lda. en Educación Especial. Mención : Retardo Mental	Universidad. Dr. José María Vargas	1998	
Maestría en Ciencias Mención: Orientación en la Conducta	Centro de Investigaciones, Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela	2000	
Especialista en Gerencia Educativa	UPEL-IMPM	2004	
Doctorado en Ciencia de la Educación	Universidad de Carabobo con Acta de Aprobación de Tesis Doctoral	2013	
EXPERIENCIA LABORAL			
Institución	Ubicación	Cargo	Período
IEEB "María B. Canelón de H"	Guanare	Docente de Aula	1989
Zona Educativa del estado Portuguesa	Guanare	Coord. Dpto. de Educ. Especial del Estado Portuguesa	2001
IEEB "María B. Canelón de H"	Guanare	Sub-Directora	2004
IEEB "María B. Canelón de H"	Guanare	Directora	2007 Activa
UPEL-IMPM	Guanare	Miembro de la comisión técnica de trabajo de grado. Postgrado	2007 Activa
UPEL-IMPM	Guanare	Docente	2001 Activa
Universidad Fermín Toro	Guanare	Docente	2006 Activa
U.F.T / UPEL-IMPM / UNEFA /	Guanare	Jurado de trabajo de grado	2000 Activa
CURSOS REALIZADOS			
Taller: Formación de Tutores de Trabajo de Grado. Universidad IMPM. Julio 2001			
Taller: Métodos Cuantitativos y Proyecto Factible. UPEL- IMPM. Julio 2004			
Taller: Cómo Escribir para Publicar en Revistas Arbitradas. UPEL- IMPM. Noviembre 2007			
Curso Introductorio: Universidad de Carabobo. 2010			
En Calidad de Participación en el Curso Introductorio del Programa Doctorado en Educación. Universidad de Carabobo. Enero 2011			
Elaboración de Artículos: Universidad de Carabobo. Febrero 2011			
I Congreso Latinoamericano y del Caribe Fenomenología. Un Escenario Reflexivo en la Investigación de Programa Doctoral FACE-UC. Febrero 2011			
Fenomenología y Hermenéutica desde el Arte de Investigar. Septiembre-Diciembre 2012			
III Congreso Internacional de Fenomenología y Hermenéutica. Diciembre 2012			
V Jornadas Red Comunitaria-Universidad. Diciembre 2012			
2013 – I Congreso Internacional. Evaluación Educativa e Investigativa. ULA-UNET. San Cristóbal. Edo Táchira. Taller: Construcción de Instrumentos de Evaluación.			